

Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem

Ellegaard, Tomas

Publication date:
2004

Citation for published version (APA):
Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. <http://hdl.handle.net/1800/825>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Tomas Ellegaard:

Et godt børnehavebarn?

**Daginstitutionens kompetencekrav og
hvordan børn med forskellig social
baggrund håndterer dem**

PhD-afhandling.

**Forskningsprogrammet Børns vilkår og
velfærd i senmoderniteten;
Psykologi, Roskilde Universitetscenter,
2004.**

Center for Barndoms- og Familieforskning;

BAFF-report nr. 7

**Tomas Ellegaard:
Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens
kompetencekrav og hvordan børn med
forskellig social baggrund håndterer dem.**

PhD-afhandling.

(I den foreliggende udgave er der foretaget rettelser af enkelte trykfejl i forhold til den til forsvar indleverede afhandling)

**Forskningsprogrammet Børns vilkår og
velfærd i senmoderniteten;**

**Psykologi, Roskilde Universitetscenter,
2004.**

**Center for Barndoms- og Familieforskning;
BAFF-report nr. 7**

Forord.....	8
Kapitel 1. Problemfelt, forskningsspørgsmål og tilgang.	10
Daginstitutionens krav til børn og symbolsk kapital	13
Krav og kompetencer	16
Udvikling og pædagogik.....	20
Hvilke forskelle udgør en forskel?	22
Kategoriseringen af børn	25
Børnefællesskabet	28
Mellem hvem gør forskellen forskel – og hvorfor?	29
Forskelle i familiernes opdragelsessyn.....	33
Forbindelseslinjer mellem familiesocialisation og børns kompetencer	37
Om forholdet mellem empiriske undersøgelser og teoretisk refleksion	38
Forskningsspørgsmål.....	39
Kapitel 2. Undersøgelsens fremgangsmåde og historie I.....	41
Design.....	42
Sammenhæng mellem kompetencekrav og institutionens socialgeografiske placering.....	44
Udvælgelse af institutioner til første fase af undersøgelsen.....	48
Observationer i 1. fase af undersøgelsen.	53
Forskelle mellem institutionerne.....	60
Undersøgelsens fremgangsmåde og historie II.	62
Udvælgelse af fokusbørnene	62
Refleksioner over problemerne med at finde børn, der lever op til kriterierne	70
Observationer af fokusbørnene	71
Ikke-deltagende observatør.....	72
Interview med forældre	74
Interview med pædagogerne.....	78
Data fra undersøgelsen af børns og familiers tidsbrug	80
Forbindelser og modsætninger mellem observationerne og de forskellige interview.....	81
Et eksempel på modsætningerne mellem de forskellige datakilder	84
Kapitel 3. Resultater af SFIs forløbsundersøgelse.....	88

Opdragelsesværdier	89
Opdragelsespraksis	90
Social og sproglig kompetence.....	94
Opsummering	98
Kapitel 4. Kompetence og habitus.	101
Intelligens og kontekst.....	102
Handling som udtryk for kapacitet.....	104
Kapaciteterne er kontekstuelle	107
Kompetence som begreb om menneskelig kapacitet	111
Billedet af det kompetente barn og kritikken af det.....	114
Kompetence som habitus og kapital.....	116
Anvendelse af Bourdieus analyse på danske daginstitutioner i år 2000...	120
Habitus som kompetence	123
Kapitel 5. På sporet af kompetencekrav og kompetencer i børnehaven.	125
Kompetencekrav og kompetencer	128
At opfylde et kompetencekrav	129
Manifestationer af kompetencekravene – et eksempel.....	130
Kapitel 6. Børnehavelivets struktur.....	139
<i>Daginstitutioner</i>	139
Det personlige og relationelles betydning	144
Daginstitutioner som institutioner for pasning	146
Den ”frie leg”	147
Hverdagens tidslige rytme	151
Rum	154
Administrativ opdeling af børnene.....	158
Legepladsen – den rammesatte selvforvaltning.....	160
Opsummering	161
Kapitel 7. Pædagoger som agenter i struktureringen af børns liv	162
Krop.....	170
Tid.....	171
Rum	173
Aktivitet.....	173
Orden.....	174

Omsorg og service	181
Beskæftigelsestilbud – musisk-kreative aktiviteter	185
Skolelignende aktiviteter	186
Når de voksne leger	189
Rammesat selvforvaltning	190
Kapitel 8. Børnehavens kompetencekrav og børnenes håndtering af kravene	191
1. Krav om at kunne indgå i ikke-personlige relationer og kunne skabe personlige relationer.	192
2. At holde sig i gang	196
3. Krav om at overholde den pædagogdefinerede orden.....	198
4. Krav om at være selvhjulpen – at kunne bede om hjælp	202
Opsummering	203
Kapitel 9. Børnesamværet	205
Jævnaldrendesocialisation.....	208
Normer i børnefællesskabet.....	213
Et differentieret fællesskab	218
Ikke-hierarkiske differentieringsprincipper	219
Hierarkiske differentieringsprincipper.....	220
Normer for det differentierede børnefællesskab	224
Kompetencer i et differentieret og positioneret børnefællesskab.....	225
At håndtere positionen.....	226
At positionere sig i børnefællesskabet	229
Opsummering: Børnefællesskabets betydning for kompetencekravene ...	230
Kapitel 10. Kompetencekrav i børnesamværet.....	231
1. Krav om at relatere sig til andre børn	236
At forhandle relationerne	236
De særlige personlige relationers betydning	243
Integration eller marginalisering.....	245
Forhandling og dominans	247
Opsummering: Håndtering af kravet om at relatere sig til andre børn .	248
2. Krav om at være socialt fleksibel	249
At kombinere børnefællesskabets og pædagogernes krav.....	254
Opsummering: Håndteringsformer af kravet om social fleksibilitet	255

3. Krav om autonomi	255
Håndteringsformer.....	257
4. Krav om at leve op til børnefællesskabets normer	261
At bruge voksenormerne i børnesamværet	263
Opsummering: Håndtering af børnefællesskabets normer.....	265
Kapitel 11. Forskelle mellem og fælles træk ved fokusbørnenes familier	266
Familieforhold.....	267
Uddannelse og økonomiske forhold	268
Materielle forhold og boligforhold.....	272
Fokusbarnets og familiens relationer til daginstitutionen.....	274
”Børnecentrering”	277
Opdragelsesstil, refleksivitet og forhandling.....	282
Refleksivitet	283
Underkastelse og forhandling	284
Projektsyn eller værensyn?	290
Understøttelsen af børnenes sociale netværk.....	290
Konklusion – opsummering	294
Kapitel 12. Sammenligning af fokusbørnenes håndtering af kompetencekravene	295
Sammenligninger	296
Håndteringen af kompetencekravene er ens.....	298
Børnesamværets krav.....	299
Italesættelse af relationen	300
At lege med ældre eller yngre.....	301
Relationen til pædagogerne	301
Når a-pigerne bliver afleveret	302
Opsummering	303
Kapitel 13. Børnehavens kompetencekrav og sociale forskelle, metodeovervejelser, forbindelseslinjer og perspektiver	305
A- og m-børnenes liv derhjemme	306
A- og m-børnene i daginstitution	308
Metodiske overvejelser	308
Forbindelseslinier mellem daginstitution og familie	311

Andre distinktioner end skolens har betydning	311
Familiesocialiseringen uden betydning?	316
Perspektiver på børnehavens kompetencekrav og social differentiering ...	318
Resume	321
English abstract.....	325
Bilag.....	329
Bilag 1. Oversigt over institutioner, pædagoger og børn – kodenavne og koder.....	330
Bilag 2. Sociokulturelle kriterier for udvælgelse af fokusbørn.....	331
Uddannelse	331
Lønarbejder eller selvstændig?	333
Ledelse	334
Indkomst	334
Arbejdsløshed.....	335
Bilag 3. Brev til daginstitutioner.....	337
Bilag 4. Forældrespørgeskema.....	339
Bilag 5. Udvalgelseskriterier, SFIs forløbsundersøgelse.	343
Bilag 6. Brev til fokusfamilier.	345
Bilag 7. Interviewguide, forældre.....	347
Bilag 8. Oversigt over fokusbørn, deres koder, institutioner og pædagoger.	351
Bilag 9. Interviewguide, pædagoger.	352
Litteraturreferencer.....	355

Forord

Denne afhandling har været længe – jeg selv og de fleste af mine nærmeste synes alt for længe – undervejs.

Der er mange, der har gjort at projektet blev muligt:

Projektet er foregået indenfor forskningsprogrammet "Socialpsykologi i en radikaliseret modernitet" på Psykologi på Roskilde Universitetscenter.

Projektet er finansieret af den del af Forskningsrådenes Velfærdsmidler, der var afsat til forskning i børns velfærd. Midlerne blev bevilget til Lars Dencik, til projektet "Børns vilkår og velfærd i senmoderniteten". Lars Dencik kanaliserede forskningsmidlerne videre i to PhD-stipendier, hvoraf jeg blev tildelt det ene. Lars Dencik har også været vejleder på projektet. Tak til Lasse for diskussioner og vejledning, for altid at stå til rådighed og for ikke at have tabt troen på at jeg ville færdiggøre projektet.

De data som er grundlag for kapitel 3 er stillet til rådighed af Socialforskningsinstituttet.

Mange har været afgørende for at projektet overhovedet er blevet til noget:

Først og fremmest tak til de børn, forældre og pædagoger som lægger krop og stemme til forskningsprojektet. Mange af jer brugte entusiastisk tid og kræfter på et projekt, der jo var mit og ikke jeres. I enhver form for udforskning af mennesker er der en objektgørelse, som ikke nødvendigvis er behagelig. Jeg håber I kan genkende bare lidt af jer selv i min beskrivelse af den tilværelse, som I har givet mig indblik i. Også tak til de pædagogiske konsulenter og fagforeningsansatte som hjalp mig med at finde relevante daginstitutioner. Tak til alle de mennesker, der i tidens løb har diskuteret projektet med mig. I gav mig mange ideer og kritik. Jeg kan desværre ikke påstå, at jeg har taget højde for alt sammen. Jeg kan ikke nævne alle, men nogle har været med i lang tid. Først og fremmest de andre PhD-studerende på Psykologi, Dorte Kousholt, Eva Viala, Tine Jensen og Teresa Harms, der løbende kærligt har kritiseret og givet moralsk opbakning i den sump som et PhD-forløb kan være. "Læsegruppen" Martin Bayer, Ulf Brinkkjær, Martha Mottelson, Vibeke Schrøder, Trine Øland og Kristian Larsen skal også nævnes: På et tidspunkt

hvor jeg var ved at opgive ævred læste de alt mit datamateriale igennem og gav mig råd til, hvordan jeg skulle komme videre.

Tak til Lars Jakob for at sætte tid af til at læse og diskutere mine udkast i en tid, hvor du havde meget travlt. Tak til Jens Bjerg for et stort stykke arbejde med konstruktiv kritik og opmuntring i den afsluttende fase (der blev længere end forventet).

I det hele taget en tak til mine kolleger på Psykologi, hvis storsind i forhold til arbejdsfordeling overhovedet har gjort det muligt for mig at blive færdig med afhandlingen. Undervejs fik jeg også hjælp fra Gert Poder og Jeanette Westerling med transskribering af interviews, og Kalle Marosi med de statistiske analyser af SFIs data.

Den største tak går imidlertid til Christine, Emil og Tobias, for at have udholdt mig og bakket mig op i, hvad vi vist alle indimellem har opfattet som et evighedsprojekt.

Tomas Ellegaard

Søborg, 28.5. 2004

I den foreliggende udgave er der foretaget rettelser af enkelte trykfejl i forhold til den til forsvar indleverede afhandling.

TE, 1. 12. 2004 og 9.4. 2005

Kapitel 1. Problemfelt, forskningsspørgsmål og tilgang.

Denne afhandling følger en række almindelige danske 5 årige drenge og piger i en københavnsk forstad: Disse børns liv kan fortolkes og forstås på mange måder – jeg har valgt i dette forskningsprojekt at fokusere på, hvilke krav tilværelsen i børnehaven stiller til dem, hvordan de håndterer disse krav og forbindelser mellem deres familiære liv og baggrund og håndteringen af børnehavens krav.

Min oprindelige interesse var, hvilke sociale forskelle man kan finde blandt børn i danske daginstitutioner¹. Interessen for de sociale forskelle går tilbage til arbejdet med mit kandidatspeciale (Ellegaard 1998), der var et forsøg på teoretisk at undersøge, hvordan sociale forskelle i daginstitution kan begrebsliggøres, og hvordan man må antage at disse forskelle ser ud. Der er flere forhold, der gør den sociale differentiering² i daginstitutionen til særdeles relevant problematik: Omfattende og med (u)jævne mellemrum gentagen forskning viser, at uddannelsesinstitutioner med en deprimerende

¹ Jeg bruger afhandlingen igennem både betegnelsen daginstitution og børnehave. Som det vil fremgå nedenfor er det først og fremmest institutionslivet for børn, der allerede har flere års erfaring med dette (nemlig 5 årige), der er fokus for undersøgelsen. Og kun i den første del af den empiriske undersøgelse indgår institutioner, der også omfatter 0-3 årige. Undersøgelsen vedrører derfor strengt taget kun børnehaver – men som det vil fremgå er en række af de fænomener, der beskrives formentlig også dækkende for vuggestuer og integrerede institutioner for 0-6 årige. Jeg har derfor af fremstillingsmæssige årsager valgt at variere mellem betegnelserne børnehave og daginstitution.

² Differentiering, distinktion, selektion og sortering er fire begreber, der delvist dækker den samme funktion af opdragelses- og uddannelsesinstitutionerne. Når jeg i det foreliggende først og fremmest bruger begreberne differentiering og distinktion, er det fordi selektions- og særligt sorteringsbegrebet angiver en form for finalitet og klar opdeling mellem forskellige kategorier, som næppe svarer til den måde disse processer faktisk forløber på. I stedet må de ses som dynamiske former for relationelle differentieringsprocesser, der kan generere betydningsfulde sociale skel – men ikke nødvendigvis gør det. Netop derfor må processerne og differentieringslinierne undersøges historisk konkret.

Forskellen mellem differentiering og distinktion er, at differentiering er et bredere begreb, der både omfatter forskelle som handlinger og resultater – altså forskelle som noget der gøres og er. Distinktionsbegrebet derimod lægger vægten på handlingen – på at forskelle er noget, som mennesker opretholder gennem smagspræferencer, handlinger og kategoriseringer. Der fokuseres altså på, at forskelle er aktive – at de *gøres*.

stabilitet snarere end at bidrage til social mobilitet bidrager til social reproduktion (Se fx Erikson & Jonsson 1993; Müller & Karle 1993; Hansen 1995a, 1997a; Ekspertgruppen Om Social Arv 1999; Danmarks Statistik 2002). Man kan diskutere i hvilket omfang daginstitutioner er at ligne med skoler og andre uddannelsesinstitutioner, men i alt fald har de en række træk til fælles: De er offentlige i ordets to betydninger, dvs. drevet af det offentlige og et sted, hvor barnet bliver synligt for det omgivende samfund (i modsætning til privat). De frekventeres af stort set alle børn. I 2003 var det således 94,0% af 3-5 årige – i alt 190.800 børn – der var i en eller anden form for dagpasning (Danmarks Statistik 2003). Børnene opholder sig i miljøer sammen med mange andre børn og møder her professionelle voksne med særligt ansvar for børnenes socialisation. Under alle omstændigheder indebærer alene daginstitutionernes udbredelse – og de heraf følgende forhold: at næsten alle børn kommer ”igennem” børnehaven, og at ca. 5 % af befolkningen konstant befinder sig i dem – at det er værd at interessere sig for, hvordan sociale differentieringsmekanismer fungerer i denne kontekst. Men perspektiverne i at undersøge den sociale differentiering i børnehave og vuggestue er bredere og har en mere omfattende relevans. For det særlige ved daginstitutioner i dagens danske samfund er, at de er det første sted, hvor personen optræder i en offentlig sammenhæng. Problematikken om den sociale reproduktion handler bl.a. om dette: hvordan erfaringer og strukturelle forhold fra familien kan overføres og valoriseres i offentlige sammenhænge. Og børnehaven er kronologisk det første sted, hvor dette møde mellem familiær socialisation og institutionssocialisation finder sted. At det er det første betyder, at personen møder alle de efterfølgende institutioner – bl.a. skolen – med erfaringer både fra familien *og* daginstitutionen. De socialiserings- og differentieringsprocesser, som finder sted i daginstitutionen, må derfor antages at have en betydning, der rækker ud over den tidlige barndom³. Det er formodentlig dette forhold, der har ført til, at dette felt har

³ Hvilket *ikke* er ensbetydende med, at personens videre livsforløb determineres i denne periode – snarere at der gøres erfaringer, som får betydninger for efterfølgende valg, handlinger og erfaringsdannelser. Man kan næppe heller antage, at daginstitutionserfaringerne har en særlig vægt i socialisationen, blot fordi de er kronologisk tidligere end fx skole eller arbejdspladserfaringer (jf. Haavind 1987; Sommer 2003a).

fået en central placering i Socialministeriets seneste forskningsprogram om "den sociale arv" (se <http://www.sfi.dk/sw774.asp>).

Hertil kommer at den pædagogik, der praktiseres, i den danske børnehave, på mange måder er eksemplarisk for en bestemt type pædagogik: Der stilles få – om nogen – *eksplicitte* krav til børnene i børnehaven og tilsyneladende er børnene i vidt omfang frie til selv at bestemme, hvad de vil foretage sig i det daglige. På den måde peger de sociale differentieringsprocesser i børnehaven muligvis også på mere almene effekter af en bestemt form for pædagogik. Særligt diskussioner, der tager deres afsæt i Bernsteins teorier om "usynlig" pædagogik (Bernstein 1977), har mere generelt diskuteret funktion og konsekvenser af en sådan pædagogik.

Det er disse perspektiver – betydningen for børns liv her og nu, det udviklingsmæssige og langsigtede perspektiv og den mere generelle effekt af en bestemt form for pædagogik – der gør problematikken relevant. På et mere abstrakt niveau er problematikken også et bidrag til diskussionen af, hvordan samfundet produceres og reproduceres som en forskelsstruktur.

Som diskuteret i "*En institution – forskellige barndom*" (Ellegaard 2000) er det imidlertid ikke noget enkelt spørgsmål at beskæftige sig med den sociale differentiering i børnehaven.

Først og fremmest rejser sig spørgsmålet om hvilke forskelle, der er betydningsfulde. På sporet af disse forskelle er mit fokus i stigende grad blevet de generelle socialisationskrav, som børnene håndterer i daginstitutionen. Problemer der samtidig er med at til at gøre hele problematikken mindre entydig. De spørgsmål der først og fremmest har min interesse er:

- Hvad er det overhovedet daginstitutionen *kræver* af børn?
- Hvordan har disse krav en differentierende betydning?
- Hvad er forholdet mellem de krav, som børnenes indbyrdes interaktion stiller, og de krav, som stilles i interaktionen med pædagogerne?
- I hvilket omfang er de skel, som kravene etablerer mellem børn sammenfaldende med makrosociologiske skel fx mellem arbejder- og funktionærgrupper?

Der er ikke tale om spørgsmål, der nødvendigvis lader sig besvare entydigt. Jeg skal kort ridse baggrunden for spørgsmålene op og antyde hvilke veje, jeg er gået for at søge at nærme mig en afklaring eller i det mindste nuancering, af spørgsmålene.

Daginstitutionens krav til børn og symbolsk kapital

Spørgsmålet om daginstitutionernes betydning og evt. forskelle kan findes i mange undersøgelser som undersøgelser af daginstitutionens *eksterne* effekter, dvs. man ser på, hvad børnehave eller anden dagpasning får af betydning uden for daginstitutionen – ofte i form af resultater i skolesystemet: Hvilken betydning har daginstitution for børns tilknytningsadfærd, deres færdigheder i skolen, deres venskaber i skolen osv. Et andet fokus er at se på den differentiering, der findes *internt i børnehaven*⁴. Der er flere måder at begribe forskelle, der eksisterer mellem børnene "internt" i daginstitutionen. En af tilgangene er fx at se på, om børnene trives (Stanek 2002), eller i hvilket omfang deres liv i daginstitutionen kan forstås som "det gode liv" (Warming 2000). Et problem med eksempelvis disse to begreber er imidlertid, at de på hver sin måde "naturaliserer" den i feltet herskende etos til at udgøre forskelsstrukturen: At børn skal have det godt eller trives, mens de er i institution. Dette er, som det skal diskuteres nedenfor, ikke nødvendigvis forkert. Jeg vil imidlertid argumentere for, er en tilgang, hvor andre distinktioner *kan* vise sig at være af større betydning – noget der må afklares gennem empiriske undersøgelser og analyse.

I denne sammenhæng søges etableret et blik, der fokuserer på, hvordan daginstitutionen stiller krav til børnene, der udvikler kompetencer vis a vis disse krav. Dette bygger på en række forståelser om måden, som sociale differentieringsprocesser foregår på – forståelser, der er inspireret af Bourdieus arbejde omkring social reproduktion (Bourdieu & Passeron 1979, 1990). Bourdieu har i disse værker angivet en – om end abstrakt – model for, hvordan pædagogiske institutioner kan forstås:

⁴ For oversigter over undersøgelser af daginstitutionernes effekter eksterne såvel som interne se fx (Sjølund 1969; Bayer & Ellegaard 1999; Ellegaard 2000; Hestbæk & Christoffersen 2002; Jensen et al. 2003)

- For det første, at der i enhver pædagogisk institution eller relation etableres en (arbitrær) målestok for, hvad der er den værdifulde adfærd.
- For det andet, at de sociale agenter⁵, der underkastes denne målestok (elever, børn osv.) tenderer til at handle i forhold til denne målestok på en måde, der er mere eller mindre adækvat.
- For det tredje, at denne mere eller mindre adækvate handlen på et strukturelt plan tenderer til at etablere en forskelsstruktur mellem de sociale agenter.
- For det fjerde, at agenternes muligheder for at handle adækvat har sammenhæng med de erfaringer, som de allerede har gjort sig, og som er etableret som en habitus hos agenten.
- Og for det femte, at pædagogiske institutioner opretholdes via betydningsfulde sociale agenter symbolske vold og institutionernes strukturelle indretning.

Selv om Bourdieu og Passerons klassiske arbejder vedrører det formelle uddannelsessystem og dets formelle bedømmelser fx i form af eksaminer, betoner de, at det snarere drejer sig om at aflæse, hvordan differentieringsprocesserne etableres igennem dagligdagens handlinger og kategoriseringer af handlinger som finder sted i dagligdagen. *Reproductions* (Bourdieu & Passeron 1990) overordnede og abstrakte teorier om uddannelsessystemer kan således forstås som et udgangspunkt for en undersøgelse af de *konkrete forskelles* system – primært forstået som et relationelt system af handlinger.⁶

Bourdieu argumenterer på linie med fx Grounded Theory (Maaløe 1996) for betydningen af empiriske undersøgelser. Men i modsætningen til Grounded Theory's forestilling om at gå forudsætningsløst til den udforskede kontekst argumenterer Bourdieu for, at man på forhånd "konstruerer sit objekt" – dvs. gør sig klart, hvad det er man vil undersøge og ikke mindst afklarer de

⁵ Bourdieu bruger begrebet "agent" som begreb om sociale personer. Agenter er både dannet af og handler indenfor objektive sociale strukturer samtidig med at de er deltager i dannelsen af disse strukturer (Bourdieu & Wacquant 1992).

⁶ Jf. forordet til 2. udgave hvor Bourdieu betoner bogens udspring af empiriske klasseværelsesstudier – og at den er "meget tættere på etnometodologien end strukturalismen" (Bourdieu & Passeron 1990. s. viii f.).

grundlæggende sociale forudsætninger for at udforske objektet – dvs. den videnskabelige praksis (Bourdieu et al. 1991; Bourdieu & Wacquant 1992). Som jeg ser det, er der en række centrale forantagelser i det som Broady (1991) betegner som Bourdieus heuristik:

- Ethvert socialt rum kan forstås som et system af forskelle mellem personerne i rummet.
- Dette system har at gøre med de socialt definerede positioner og med de handlinger, som agenterne foretager fra disse positioner.
- Positioner og handlinger er sammenhængende med det sociale felts symbolske betydningssystem. I forhold til betydningssystemet besidder de enkelte sociale agenter – først og fremmest i inkorporeret form – forskellige mængder af sociale ressourcer. Det er dette som Bourdieu definerer som *symbolsk kapital* (Bourdieu 1997b).

Kapitalbegrebet skal her forstås som enhver form for ressource – også kulturel og symbolsk – som anerkendes og socialt genkendes som værdifuld. Bourdieus pointe er, at den sociale forskelsstruktur ikke kun er økonomisk, men også kulturel. Han nævner flere former for symbolsk kapital særligt kulturel kapital, som den form for viden og kultur der socialt anerkendes som overlegen. Den kulturelle kapital "omveksles" i uddannelsessystemet til uddannelseskapital, som er skolesystemets anerkendelse.

- Der kan empirisk trækkes forbindelseslinjer mellem handlingerne på det interaktionelle niveau og mere generaliserede (makrosociologiske) forskelsstrukturer.

Dette er imidlertid en fortolkningsramme for forståelsen af den sociale struktur, og den siger ikke nødvendigvis noget om de historisk konkrete forskelle⁷ og derfor heller ikke noget om de konkrete forbindelseslinier mellem handlingsniveauet og det mere generaliserede makrosociologiske niveau. Forskelle og forbindelseslinier må nødvendigvis udforskes konkret. Og det vel og mærke med et fokus på hvilke forskelle, der har social vægt og betydning. Hvilke forskelle, der udgør betydningsfulde sociale forskelle, er derfor op til en

⁷ Dette betones også igen og igen af Bourdieu – se fx Bourdieu (1997a).

nærmere undersøgelse – og må altid betragtes som historisk specifikt.⁸ Derfor må en undersøgelse af de sociale forskelle starte med en bestemmelse af, hvad det overhovedet er for et socialt system eller felt, vi har med at gøre. I dette tilfælde hvad der karakteriserer den danske børnehave.

Krav og kompetencer

Jeg har oprindeligt (fx i projektansøgningen) brugt begreberne krav og kompetencer rettet mod at diskutere, hvilke *krav* daginstitutionen stiller til børn og hvilke *kompetencer*, de udvikler vis a vis disse krav. Ikke mindst i lyset af arbejdet med projektet har begreberne krav og kompetencer imidlertid vist sig at være teoretisk problematiske.

Efter overvejelse har jeg valgt at fastholde anvendelsen af begreberne, men samtidig må mit arbejde ses som en kritik af – eller mere positivt formuleret – en bestemt konstruktion af begreberne krav og kompetencer.

I denne konstruktion "krav" lægger jeg ikke først og fremmest vægten på pædagogernes eksplicite forestillinger om, hvad børnene skal kunne – men i højere grad på, hvordan de kan aflæses som strukturelle krav i daginstitutionslivets organisering, som krav børnene konfronteres med i den faktiske omgang med pædagogerne og andre børn og som implicite forventninger i pædagogernes diskurs om børn. Inspireret af Bourdieu (1984; Bourdieu & Passeron 1990; 1997a) ses "krav", som havende deres grundlæggende udgangspunkt i det sociale felt, som de eksisterer indenfor – og hvor forskellige sociale agenter besidder forskellige ressourcer til såvel at definere disse krav som at mestre dem. Det at "kunne" noget er ikke bare en kontekstspecifik kompetence; men også noget der giver symbolske fordele *i forhold til andre i den specifikke kontekst*, og som trækker på kropsliggjorte og symbolske erfaringer fra andre sammenhænge. Dvs. udgangspunktet er - at kompetencer ikke eksisterer løsrevet fra de muligheder, som børnene udnytter til at udvikle dem. Dvs. kompetencekrav både er eksternt definerede og definerede i kraft af, hvilke kompetencer børn faktisk udvikler.

⁸ Noget andet er, at bestemte sociale forskelle eller differentieringsprincipper synes at gentage sig – om end i historisk forskellige former – fx køns- og aldersforskelle.

- at krav og kompetencer er relationelle – de har at gøre med forskelle og ligheder i forhold til andre.
- at kompetencer kan ses som en form for symbolsk kapital både i kraft af, at børn møder op i institutionen med forskellige forudsætninger for at leve op til kravene og har forskellige muligheder for at anvende de udviklede kompetencer i en anden kontekst.

Bestemmelsen af disse krav er en kompliceret sag. En farbar vej at gå er en kombination af teoretisk konstruktion og analyse og empiriske undersøgelser: Begge dele indebærer klare elementer af reflekteret fortolkning. Det er imidlertid også centralt – både for teori og empiri – at beskæftige sig med, *hvordan* de konkrete krav og kompetencer ser ud. Som det vil fremgå af selve undersøgelsen, har den konkrete empiri således spillet tilbage og ført til genovervejelser over den teoretiske forkonstruktion.

En af udfordringerne for en undersøgelse af differentieringsprocesser i daginstitutionen ligger i det faktum, at den danske daginstitution ikke er en institution, der stiller eksplicitte krav til børnene. Dette skal forstås i forlængelse af det blik, der ovenfor er skitseret: at institutioner, der har til formål eller funktion at lære eller undervise, vil være tilbøjelige til for det meste eksplicit at bedømme de, der skal lære eller undervises ud fra en målestok. Den danske daginstitution er overvejende en institution, hvis funktion er at passe børnene, mens forældrene går på arbejde. Først i anden række kommer en opgave, der med al sin manglende præcision kan betegnes som at udvikle børnene. Dette er i modsætning til skolen, der altid har stillet eksplicitte krav til sine elever. Her er (i hvert fald danske) børnehaver, institutioner, som ikke har tradition for at formulere ekspliciterede krav til de børn, der går der. Tværtimod har dansk børnehavepædagogik delvist sit historiske udgangspunkt i en kritik af, at de krav som skolen stiller, ikke tager udgangspunkt i barnet (Andersen 1994, 2004). Børnehaven har været en del af den ”progressive pædagogik”, som har lagt vægt på at tage sit udgangspunkt i barnet (underforstået i stedet for skolens eller det voksne samfund). Der er således flere på hinanden byggende forhold, der gør, at kravene bliver svære at bestemme:

- For det første handler daginstitutionen snarere om noget andet end undervisning eller læring, nemlig pasning af børnene.
- For det andet beskrives den undervisning eller læring, der finder sted af feltets deltagere (forældre, pædagoger og eksperter) ofte i en meget generaliseret og diffus form og da snarere i termer af udvikling.
- For det tredje er der (ikke mindst i danske børnehavepædagogisk sammenhæng) en uvilje mod at lade disse krav bestemme nærmere – en uvilje, der bl.a. er historisk og strukturelt begrundet i daginstitutionens og pædagogernes forhold til skolen og lærerne (Andersen 2004; Hygum 2004).

At afdække hvilke krav daginstitutionen stiller til børn bliver således en udfordring, fordi der i et vist omfang må brydes med den i daginstitutionsfeltet herskende opfattelse af, hvad det er, der sker i denne sammenhæng. Omvendt kan man sige, at man i mindre grad løber risikoen for at overse det, der i skolesammenhæng betegnes som "den skjulte læreplan" (Bauer & Borg 1976; Jackson 1990) – fordi der ikke er nogen læreplan for børnehaven (men dog pædagogiske begrundelser og refleksioner).

Bl.a. fordi det er så dårligt beskrevet, hvad børn skal kunne, bliver en oplagt indgang til daginstitutionens krav empirisk at afdække kravene, som de faktisk fremtræder i børnehavens hverdag.

Kravene foreligger ikke som let aflæselige mål eller beskrivelser. I stedet må de aflæses som et produkt af daginstitutionens sociale struktur, den målestok som pædagogerne anlægger konkret i forhold til børnene og ikke mindst kravene, som de fremstår som muligheder for børnene for at udvikle deres kompetencer. At observere og udlede kravene indebærer derfor, at man må foretage en begrundet og underbygget fortolkning ud fra daginstitutionens struktur og daginstitutionshverdagens interaktion. Det indebærer at se på, hvordan denne struktur og interaktion etablerer krav, som børnene skal leve op til, men også at se på, hvorledes børnene aktivt udvikler eller ikke udvikler kompetencer. Parallelt hermed etablerer børnene også et billede af, hvem de

”er” i kompetencemæssig henseende.⁹ Også dette forhold peger på betydningen af konkret at undersøge, hvad der ”sker” i almindelige danske daginstitutioner.

Der foreligger en række danske og skandinaviske undersøgelser af børnehaven, som søger at give et mere sammenhængende billede af hvilke former for social logik og betydning, der er på spil i daginstitutionen. Det er alle undersøgelser med mere eller mindre eksplicit etnografisk tilgang. Af danske undersøgelser kan nævnes Gulløv (1998), Andersen & Kampmann (1997) og Warming (2000). Af undersøgelser fra andre nordiske lande kan nævnes Dencik (1988), Ehn (1983), Ivarsson (2003), Kristjánsson (2001) og Strandell (1994). Fælles for disse undersøgelser er den mere eller mindre eksplicite etnografiske metode med relativt langvarige studier af enkeltinstitutioner. Forskerne har søgt at identificere hvilke former for kulturel betydning, der er på spil i daginstitutionen. Flere af dem refererer også eksplicit til Bourdieus feltbegreb. Undersøgelserne tegner et detaljeret og ekstensivt billede af daginstitutionshverdagens sociale logik – både mellem børn og voksne og børnene indbyrdes.

Dette projekt ligger på mange måder tæt op af de nævnte: Også her er metoden delvist inspireret af den etnografiske, og der ledes efter dominerende former for kulturel betydning, og der opereres med et skel mellem det sociale felt børnene deler med pædagogerne på den ene side og børnefællesskabet på den anden side. Fokus i dette er projekt er på hvilke forskelle der etableres mellem børnene – distinktionsprocesserne – og på at anskue daginstitutionen/ børnehaven som en institution, der stiller krav til børn. Og hvor børnene anskues som nogle, der i større eller mindre grad lever op til kravene.

⁹ Om ikke andet et ”handlingsbillede” af hvem de er, dvs. en tilbøjelighed til at handle på en bestemt måde i bestemte sociale situationer. Det kan derimod problematiseres i hvor høj grad, småbørn har en egentlig refleksiv bevidsthed om, hvad de er kompetente til (jf. Harter 1990).

Udvikling og pædagogik

Projektets blik er delvist i kontrast til to dominerende og delvist sammenhængende diskurser indenfor feltet. Der er tale om to diskurser der er centrale for såvel den pædagogiske italesættelse af daginstitutionens praksis som den videnskabelige psykologiske og pædagogiske teori. Begge diskurser er om end på lidt forskellig vis klart normative.

Den ene diskurs er diskursen om barnet, der udvikler sig. I denne diskurs er det centrale, at kompetencer ses som byggende på tidligere opbyggede kompetencer. Arbejdet bliver at følge *udviklingen* af kompetencer og at afgøre hvilke krav, der på hvilket udviklingsniveau kan stilles til børn. Børns kompetencer ses i denne optik som noget, der er på vej til at blive dannet – som noget endnu ikke færdigt etableret. Denne måde at anskue barnet på er helt dominerende indenfor udviklingspsykologien. Samtidig skyldes udviklingspsykologiens hegemoniske position som ”den videnskabelige” opfattelse af barnet i høj grad netop denne grundfigur. Gennem det seneste tiår er opfattelsen af barnet som en person, der primært ses som på vej til at blive noget andet imidlertid i stigende grad blevet problematiseret såvel indenfor såvel psykologien (fx Burman 1994; Dencik 1994; Sommer 1996) som indenfor sociologien (James & Prout 1990; Alanen 1992; Hutchby & Moran-Ellis 1998; James et al. 1998; Kampmann 2003). I stedet plæderes for også at se barndommen i sin egen ret – dvs. fokusere på den betydning, som børns liv har for dem her og nu. Børn ses som sociale aktører og ikke passive receptorer for enkulturationsprocesser.

På flere måder har denne kritik været berigende for hele studiet af børn og barndom. For dette projekt er der to pointer i kritikken af udviklingsfiguren som har haft betydning: For det første indebærer kritikken, at kompetencer i børnehavesammenhæng anskues som kompetencer, som barnet udfolder her og nu snarere end som kompetencer, som barnet er i færd med at opbygge¹⁰.

¹⁰ Højholt (2000) problematiserer overhovedet at bruge kompetencebegrebet i forhold til småbørn. Hun mener, at kompetencediskussionen retter sig mod at se på børn i et voksen-, kvalifikations- og konkurrenceperspektiv. Som det er fremgået, er min intention med at se på kompetencer og krav imidlertid netop en kritisk og reflekterende forholden sig til de krav, der faktisk stilles, og de dermed forbundne processer både sammen med de voksne og i børnefællesskabet.

For det andet peger tilgangen på betydningen af at se på børns indbyrdes fællesskaber som en selvstændig kultur i stedet for at fokusere på, hvordan det er en "træning i at blive voksen".

Den anden er diskursen om den gode praksis. I denne diskurs drejer det sig om at fastslå hvilke krav, der er rimelige og hvilke pædagogiske foranstaltninger voksne bør etablere. Børns kompetencer ses i lyset af de opgaver, som deres udvikling stiller for de voksne. Kompetencer ses som en pædagogisk opgave. Diskussionerne drejer sig her særligt om, hvilke kompetencer samfundet ønsker at udvikle, og hvordan pædagoger kan understøtte udviklingen af sådanne kompetencer. Hvor udviklingsdiskursen er forbundet med udviklingspsykologien, er diskursen om den gode praksis knyttet til pædagogikken. Der er tale om en diskurs, der ligger i forlængelse af didaktikkens to hovedspørgsmål: Hvad skal man opdrage til? – Og hvordan? Men den er også snævert forbundet med pædagogiske praktikers diskurs. Der er således fra feltets praktikere et forståeligt pres på forskere for at udvikle brugbare former for intervention. Således var en ofte gentaget kommentar fra pædagogerne i de institutioner, hvor jeg har udført mine observationer, at de "gerne ville vide, hvordan man styrkede børnenes sociale kompetencer". Denne tilgang er indenfor pædagogikken først og fremmest kritiseret for altid på forhånd at målrette enhver videnskabelig undersøgelse af pædagogisk praksis hen imod at opstille handlingsanvisninger for praktikere (Muschinsky 2003). Dette indebærer en risiko for, at der ikke sker en præcis bestemmelse af, hvad der egentlig sker i opdragelses- og undervisningssammenhænge. For dette projekt er pointen at se på børnehaven som en praksis, der foregår uden i første omgang at tage stilling til, om det er godt eller dårligt og uden at behandle spørgsmålet om, hvad der skal gøres¹¹. Projektets bidrag til praksis er altså ikke didaktisk og normativt; men det kan (forhåbentlig) bidrage til

¹¹ Dette er ikke ensbetydende med hævdelser af en neutral eller værdifri videnskab – hverken i sit formål eller i sine begrebskonstruktioner. Jeg ser også min egen praksis som socialt bestemt. Fx er der evident stærke normative grunde til overhovedet at vælge at beskæftige sig med problematikken social differentiering.

pædagogiske praktikers refleksioner over og problematiseringer af den praksis der til daglig opfattes som selvindlysende.¹²

Opsummerende ses krav og kompetencer i projektet som nogle, der "er" der, uden der i første omgang tages stilling til, om der er tale om "udvikling", og om der bør etableres andre former for praksis.

I modsætning til skolen, hvor kravene overvejende er fagligt definerede, har daginstitutionens krav snarere at gøre med almene psykologiske kompetencer at gøre: At have selvtillid, at kunne gebærde sig i en gruppe osv. Sat på spidsen kunne man sige, at daginstitutionens kompetencekrav snarere formuleres i termer af, hvem man *er* snarere end, hvad man kan. Men på en paradoksal måde bliver netop måden at *være* på det, man skal *kunne*. Det, der vurderes i daginstitutionen, er formentlig i høj grad netop personlighed i performativ form – særligt hvem man er i forhold til andre mennesker.

I vidt omfang kan de krav, der er betydningsfulde i en dansk børnehavesammenhæng, derfor forstås som krav om social kompetence. Denne diagnose af kravene rejser imidlertid nye spørgsmål. For begrebet social kompetence er så generelt, at det ikke i sig selv indebærer endelig afklaring. Begrebet kan imidlertid bruges som udgangspunkt for en nærmere afklaring: Hvad, der er social kompetence, er om noget kontekstspecifikt. Det må derfor undersøges og diskuteres hvilke sociale kompetencer, der tillægges betydning i denne specifikke sammenhæng. Hvordan ligner og adskiller de sociale kompetencekrav i børnehaven sig fx fra de samme krav, som de kommer til udtryk i børns familier? Under alle omstændigheder er det nødvendigt at præcisere, hvilke sociale kompetencer, der er tale om. Og ligesom for kravenes vedkommende er en kombination af teoretisk konstruktion og analyse og empirisk undersøgelse en vej, man kan gå.

Hvilke forskelle udgør en forskel?

At kompetencekravene kan påvises eller fremanalyses indebærer ikke nødvendigvis, at de udgør en betydningsfuld forskel mellem børn. Der er krav

¹² Jeg har i andre sammenhænge (Jensen 2001) markeret hvad jeg mener, kan være mulige pædagogiske konsekvenser af forskningsprojektet.

som alle børn lever op til – eller som alle håndterer med nogenlunde samme kompetence. Analytisk kunne man skelne mellem, hvad man kan betragte som institutionernes alment socialiserende funktion og så deres differentierende funktioner. Kravene kan have begge sider. Man må derfor konkret undersøge, hvilke krav der har hvilken differentierende betydning. Dette er nødvendigvis knyttet til den specifikke kontekst og i øvrigt også den specifikke historiske periode. Uddannelser har fx i de sidste 100 år haft en tilbøjelighed til i takt med "uddannelsesinflationen" til over tid at forandre i hvert fald noget af sin distinktionsværdi. Et eksempel på, hvordan et kompetencekrav eller opfyldelsen af det historisk har forandret distinktionsværdi er studentereksamen, der for to generationer siden skilte et lille "dannet" mindretal fra størstedelen af generationen, og som på en gang bekræftede, at man kom fra og samtidig var på vej ind i den kulturelle elite. I dag er rekrutteringen til de gymnasiale uddannelser fortsat socialt skæv; men studentereksamen har mistet betydning som det, der udskiller den øverste kulturelle elite.

Jeg har tidligere (Ellegaard 2000) argumenteret for, at et lignende fænomen gør sig gældende for daginstitutionerne: Hvor daginstitutioner fra 60'erne og frem til 80'erne rekrutterede et mindretal af børn, hvor mellemlagsbørn var de bedst repræsenterede, er der nu tale om, at de er blevet *almene*, dvs. at børn fra alle samfundsklasser starter deres institutionstilværelse her¹³.

Jeg argumenterede samme sted for, at det, der tidligere i socialisationsmæssige henseende var et skel mellem børn indenfor og børn udenfor daginstitutionen i stedet må antages at være blevet til et skel mellem børn *indenfor* daginstitutionen. Det giver anledning til at overveje, hvad der udgør væsentlige distinktioner blandt børnehavens børn: Andre undersøgelser og analyser peger på tre krav, der er betydningsfulde, og som deler

¹³ En socialt differentieret rekruttering eksisterer dog fortsat i 1999 – specielt i forhold til 0-2-årige (jf. Danmarks Statistik 2002 s. 105-107). Jo længere uddannelse og jo højere indtægt familien har – jo større er pasningsfrekvensen – og jo større er tendensen til, at pasningen foregår i institutioner. Bemærkelsesværdigt er også, at børn af indvandrere og efterkommere af indvandrere har en markant lavere pasningsfrekvens end gennemsnittet af børnefamilier. Efterhånden som alle børn går i børnehave er *forskellen* mellem de forskellige grupper dog aftagende og markant mindre, end det tidligere har været tilfældet, hvilket fx ses hvis man sammenligner tallene for 1999 med Bertelsens (1991) for 1975 og 1989.

børnegruppen:

1. Krav om at barnet kan balancere overholdelse af ordenskrav med initiativ og
2. Krav om at barnet er socialt integreret i børnegruppen, og endelig
3. Krav om at barnet er i stand til at kunne give udtryk for egne intentioner og tage højde for andres.

1. En række undersøgelser vedrørende daginstitutioner peger på, at børnene er underkastet en institutionel disciplin (Dencik et al. 1988; Sigsgaard 1993). Ehn (1983) nævner også denne disciplin, men komplicerer billedet noget ved at pege på at børnehaven synes udspændt mellem åbenhed og orden. På den ene side inviterer institutionen til mange forskellige former for aktiviteter og børnenes eget initiativ og fællesskab. På den anden side er der tale om en institution, hvor mange regler skal overholdes, og hvor de voksne bestemmer. Det stiller et dobbelt krav til børnene om både at kunne indordne sig og at kunne være initiativrige og aktive. Og ikke mindst stiller det krav til børnene om timing og fornemmelse for situationerne. Nogle børn er ikke i stand til at honorere begge disse krav.

2. Flere undersøgelser (fx Dencik et al. 1988; Ottosen & Bengtsson 2002) har været optaget af, at nogle børn synes at have alvorlige problemer med at blive integreret i børnefællesskabet. De reagerer enten ved at underordne sig eller trække sig socialt fra børnefællesskabet. Disse børn er potentielt marginaliserede. Nogle undersøgelser peger på, at det er svært for daginstitutionen at kompensere for manglende emotionel følsomhed hos forældrene. Og Dencik (1988) peger på, at netop for børn med "underskud" kan daginstitutionslivet yderligere forøge det relative underskud¹⁴.

Undersøgelserne synes at pege på, at det kun drejer sig om et lille mindretal af børn. Til gengæld er det problemer, der tenderer til ikke bare at differentiere, men ligefrem marginalisere de børn, det drejer sig om. Dvs. det drejer sig om en social forskel, der her og nu er problematisk for barnet og som kan være starten på en livsbane som marginaliseret samfundsborger. Teoretisk peger

¹⁴ Dette er i delvis modstrid med andre – amerikanske – undersøgelser, som peger på børnehavens muligt socialt kompenserende og i hvert fald ikke skadende effekt (Jensen et al. 2003).

det på, at det kan være hensigtsmæssigt i det mindste analytisk at skelne mellem på den ene side problemer med at håndtere almene socialisationskrav og på den anden side forskellige og differentierede, men accepterede måder at opfylde disse krav på.

3. Den nordiske BASUN-undersøgelse (Langsted & Sommer 1991; Dencik 1999; Kristjánsson 2001; Sommer 2003b) peger på to centrale distinktioner, der i kombination etablerer et betydningsfuldt skel i børnegruppen: I undersøgelsen kategoriserede forskergruppen en lang række børn i forbindelse med deres interaktion med andre børn. Børnene blev kategoriseret efter, hvorvidt de var i stand til dels at give udtryk for deres egne intentioner og dels for deres modtagelighed overfor andre børns ønsker og situation. Det store flertal af børn var i stand til at give udtryk for deres egne intentioner. Gruppen af børn var dog delt således, at ca. halvdelen i høj grad var i stand til at tage højde for de andre børns intentioner. Det var den anden halvdel til gengæld kun i mindre grad.

Disse tre temaer peger på samme tid på centrale elementer af de krav, som daginstitutionen præsenterer alle børn for, samtidig med at de (potentielt) kan være en målestok for forskelle mellem børnene. Alle kravene har at gøre med måder som børnene handler på, og som indebærer mere og mindre kompetente måder at håndtere kravene på. De to af kravene handler også om, hvordan børnene indbyrdes socialt positionerer sig, og hvordan krav og kompetence derfor også er forbundet med den relative sociale placering, som barnet har i børnegruppen.

Kategoriseringen af børn

Der knytter sig en række særlige problematikker til undersøgelsen af de krav, der stilles til børn. Problematikkerne har at gøre med barndommens sociale rum og de former for kategorisering og differentiering, som såvel pædagogiske praktikere som videnskabelige teoretikere sædvanligvis benytter sig af både i deres hverdagslige omgang med og i mere objektiverende beskrivelser af børn. Ved kategorisering forstås, at et givet socialt fænomen eller en person henregnes til en bestemt type og opfattes og behandles i overensstemmelse

hermed (Schutz 1975; Dencik 2001). Kategoriseringerne er en slags hverdagslivets sociale differentieringsprincip, som altså både har en kognitiv og en social betydning. Der eksisterer en række dominerende måder at kategorisere børn (der i sig selv er en kategori) på. Kategorierne har stor betydning for de krav og vurderinger, som barnet konfronteres med af omverdenen – og spiller også en central rolle for, hvordan barnet opfatter sig selv.

Et helt dominerende kategoriseringsprincip er alder. At være barn er simpelthen at tilhøre en bestemt alder. Alder kategoriserer både børn i en kategori for sig samtidig med, at det differentierer mellem børn i forskellige aldre. Men også andre former for vigtige dominerende samfundsmæssige kategoriseringer spiller en central rolle i børnehaven så som køn og etnicitet. Spørgsmålet er, om andre sociokulturelle kategoriseringer har betydning i handling. Fokus i denne undersøgelse har særligt været, om der er et skel mellem småbørn fra arbejderfamilier og mellemlagsfamilier med længere uddannelser. Når dette skel er centralt at undersøge skyldes det, at netop forældres uddannelse synes at have en afgørende betydning for personers uddannelses- og erhvervspositioner.¹⁵ Spørgsmålet er om forskellen kan findes også i den kronologisk første opdragelsesinstitution?

Min tilgang til disse kategoriseringsprincipper er dobbelt – og dobbelttydig. På den ene side finder jeg – i overensstemmelse med den kritik af kategorisering, der særlig kraftfuldt er rejst af socialkonstruktionismen (fx Gergen 1997; Søndergård 2000), men også af den nyere barndomsteori (fx Alanen 1992; James et al. 1998) – at der er mange tegn på, at den tilsyneladende stabilitet og objektivitet, der kendetegner mange sociale kategorier, i realiteten er en mere eller mindre ustabil social konstruktion. Undersøgelsen af hvilke sociale kategorier, der etableres, og hvordan de bliver betydningsfulde, er derfor en af socialpsykologiens og andre socialvidenskabers opgaver. Forhåndskategoriseringen af barnet (fx et barn af det bestemte køn, den bestemte alder og den bestemte etnicitet) har stor betydning for de krav, der stilles til barnet. Forventningerne til hvad barnet

¹⁵ For opsummering af undersøgelser der påviser dette se Ellegaard (2000).

skal kunne afhænge af, hvordan det på forhånd er kategoriseret. Undersøgelsen af krav og differentiering omfatter derfor nødvendigvis også hvilke kategorier, der er centrale for vurderingen af barnet. Forhåndskategoriseringerne er samtidig i mange sammenhænge en social handling. De udgør en form for forventning til barnet om, hvordan det skal handle – og dermed også en tilskyndelse af barnet til bestemte handlinger. Eller der sker en paradoksal omvendning, således at barnets håndtering af kravet bestemmer, hvordan det skal kategoriseres. Dette kommer til udtryk, når målestokken "vendes om", fx ved at børn behandles som om deres biologiske alder var en anden samtidig med, at der henvises til deres alder¹⁶. I sin mest reducerede form forstår jeg pointen i den nyere barndomsteori som, at man i børneforskningen – i hvert fald heuristisk – skal se bort fra barnets alder. Den forskningsmæssige pointe i dette er herudover, at der er grund til at undersøge og beskrive barndomskategorien og dens subkategorier, fordi de indgår i bestemmelsen af hvilke krav, der stilles, og fordi kategoriseringerne i sig selv er socialt virksomme og spiller en rolle i differentieringsprocesser. På den anden side giver det – også videnskabeligt – god pragmatisk mening at skelne mellem fx børn af forskellige aldre og køn: Selv den mest overbeviste socialkonstruktionist vil næppe afvise, at der er tale om, at alder som erfaring eller biologisk vækst spiller en betydelig rolle. Dette gælder særligt for børn: Der er fx stor forskel på betydningen af den udvikling, man gennemløber fra man er 3 til man er 6 sammenlignet med den udvikling, man gennemløber fra man er 33 til man er 36. Som påvist af Gjørup (2002) indgår en forholdsvis differentieret aldersbestemmelse da også i megen af den forskning, der udføres ud fra et "børneperspektiv": Man er omhyggelig med at angive børnenes nøjagtige alder eller udvælger en gruppe af børn som falder inden for et snævert aldersspand. Samtidig er det paradoksalt nok sådan, at netop fordi alder og køn er så stærke sociale konstruktioner er de samtidig sociale kendsgerninger (i Durkheims forstand) (Bourdieu 1997a). De spiller en afgørende rolle for,

¹⁶ Dette kommer eksemplarisk til udtryk med begrebet "intelligensalder": På den ene side indgår alder for børns vedkommende altid i bestemmelsen af børns intelligens (dvs. hvilke krav man kan stille til dem). På den anden side giver det som resultat, at man i stedet kan operere med en intelligensalder. Alder bliver således både udgangspunkt for målestok og et resultat, når man ud fra denne målestok nu konstruerer end ny alder.

hvordan den sociale struktur etablerer sig – fx er børnenes indbyrdes relationer i høj grad køns- og aldersspecifikke – ja sågar køns- og alderssegregerede. Så når man – som i det foreliggende – vil sammenligne, hvordan børn med forskellig social baggrund (også en kategorisering!) håndterer børnehavens krav, foregår det delvis med afsæt i disse meget virkningsfulde kategoriseringer.

Min tilgang til kategoriseringerne er derfor dobbelt: På den ene side undersøges hvilke kategorier, der faktisk er i spil i daginstitutionens praksis og pædagogernes måde at tale om den praksis. Kategorierne ses altså som (virksomme) sociale konstruktioner, der er med til at bestemme institutionens praksis. Samtidig anvender jeg de selvsamme kategorier (alder, køn og etnicitet) som udgangspunkt for udvælgelsen af den gruppe af børn, som undersøgelsen fokuserer på: Fx har alle børnene i denne undersøgelse samme etnicitet og alder – og er delt mellem lige mange drenge og piger. På et mere generelt plan er spørgsmålet, om det overhovedet er noget holdbart videnskabsideal at søge at nå et punkt bagom de sociale kategorier. Snarere drejer det sig om at være kritisk og reflektiv omkring de undersøgte kategoriers sociale realitet og genese og ikke mindst, hvordan de er tilbøjelige til at optræde som ureflekterede forforståelser (også) i det videnskabelige arbejde.

Børnefællesskabet

En anden central problematik i afhandlingen har også at gøre med alder. Nyere barndomsteori har betonet, at barndommens sociale rum på mange måder er et rum, der er adskilt fra resten af samfundet (Frønes 1994; James et al. 1998; Corsaro 2002). Denne delvise adskillelse gør det meningsfuldt at tale om en selvstændig barndomskultur med egne specifikke former for mening og sine egne delvist selvstændige distinktionsprocesser. Dette gælder vel og mærke også i institutionelle sammenhænge, hvor børn er placeret i samme institution eller fysiske rum som voksne. I disse sammenhænge synes der at være en tilbøjelighed til, at der for børnene sideløbende med det sociale rum, der produceres sammen med de voksne, etableres et mere eller mindre hemmeligt ”børnerum” med sin egen interaktion og sine egne sociale regler (Fine & Sandstrom 1988). Dette gør det relevant at skelne mellem et fælles

socialt rum (de voksne og børnene sammen) og et "børnerum" (børnene sammen med hinanden udenfor de voksnes direkte indblanding). Men dette er også med til at komplicere problematikkerne omkring socialisering og differentiering i den danske daginstitution. Det betyder, at man må se både på de processer, der foregår i hele institutionen (børn og voksne) og i børnegruppen. Men hvordan forklarer man socialiserings- og differentieringsprocesser, der finder sted blandt børn? Og hvordan indfanger man forholdet mellem de processer, hvor kun børnene er deltagere, og de hvor både voksne og børn deltager? Så de sociale felter som børn deltager i kan betragtes fra tre vinkler: Børne-voksenfællesskabet, børnefællesskabet og relationen mellem disse to fællesskaber.

Mellem hvem gør forskellen forskel – og hvorfor?

Diskussionen og bestemmelsen af den sociale differentiering i den danske børnehave har flere lag: Hvad er der på spil/ hvilke krav stilles der? I hvilket omfang skaber disse krav forskelle på interaktionelt niveau? Og hvordan og i hvilket omfang falder skellene sammen med andre sociale skel – in casu familiernes uddannelse og erhverv?

Der er ikke tale om blot at fastslå bestemte deskriptive sammenhænge, men i høj grad om teoretisk og empirisk at diskutere og konstruere, hvordan disse tre problematikker hænger sammen.

Hvordan man relaterer sociale forskelle mellem familierne til de processer, der på interaktionelt niveau foregår i børnegruppen, er både en teoretisk problematik og indebærer en række konkrete undersøgelser og begrundede valg i forskningsprocessen.

Ovenfor nævnte jeg 3 eksempler på krav: afbalancering af ordenskrav og initiativ, krav om social integration og krav om at kunne gennemsætte egne intentioner under hensyntagen til andre. Disse tre krav udgør – sammen med andre krav – former for differentiering af børnegruppen. Spørgsmålet er imidlertid, i hvilket omfang forskelle i håndtering af disse krav på det socialpsykologiske eller interaktionelle niveau falder sammen med mere makrosociologiske forskelle. For et øjeblik at vende tilbage til skolen og det videregående uddannelsessystem udgør netop sammenfaldet mellem de to

niveauer en central pointe i forhold til den sociale differentiering: Jo længere forældrenes uddannelser er, jo større er den statistiske sandsynlighed for, at barnet vælger lange uddannelser, og jo mindre er sandsynligheden for, at barnet som voksen vil være på overførselsindkomst mm. (Hansen 1995a). Det er næppe på forhånd muligt at afgøre hvilke interaktionelle forskelle i børnehaven, der svarer til makrosociologiske forskelle, men man kan have begrundede antagelser om, i hvilket omfang skel i børnegruppen er mere eller mindre sammenfaldende med forskelle, der karakteriserer familier på et mere generelt samfundsmæssigt plan.

I forhold til undersøgelser af daginstitutionsområdet er der makrosociologisk to sociale grupper, der indenfor de seneste 5 år særligt har påkaldt sig opmærksomhed. Det drejer sig dels om familier med en anden etnisk baggrund en dansk og dels om grupper med en ophobning af sociale problemer. Børn fra disse to grupper skiller sig statistisk ud og tenderer kulturelt til at adskille sig fra resten af gruppen af børnehavebørn (Christensen 2000). Indvandrerfamilier og -børn skiller sig ud ved at tale et andet sprog end dansk, ved at have en kultur der på en række punkter adskiller sig fra majoritetskulturen, og som nævnt ovenfor (fodnote 13, s. 23) ved en mindre hyppig brug af institutioner. Der er således grund til at antage, at denne gruppe af børn tenderer til at handle på en særlig måde, og at pædagogerne tenderer til at opfatte og behandle dem som anderledes (Mørck 1999; Palludan 2002, 2004).

Gennem de seneste år har der i forbindelse med den nuværende og tidligere regeringens fokusering på social arv været en særlig opmærksomhed om en gruppe af børn, der noget upræcist betegnes dem der "rammes af negativ social arv" (Ministerudvalget for Negativ Social Arv Og Social Mobilitet 2003 s.5). Der foreligger i SFIs og DPUs regi en række rapporter, der indkredser, hvordan forholdet er mellem daginstitutionerne og social arv og ikke mindst, hvordan daginstitutionerne kan være med til at bryde "den sociale arv" (Jensen & Jørgensen 1999; Hestbæk & Christoffersen 2002; Jensen et al. 2003). Dette udredningsarbejde fokuserer på daginstitutionen som kompensatorisk foranstaltning: Dels på den eksterne effekt af daginstitutionspasning, og dels på hvordan forskellige former for pædagogik kan have en mulig forskellig effekt på den sociale arv. Spørgsmålet om præcis

hvordan "den sociale arv" manifesterer sig i daginstitution er derfor ikke så meget i fokus i dette perspektiv. Det er derimod det pædagogiske og socialpolitiske problem: Hvordan bryder daginstitutionen den sociale arv? Det beskrives ikke detaljeret, hvad det er for differentieringsprocesser, der foregår i daginstitutionen. Daginstitutionen bliver en "black box", hvor der foregår nogle processer, som ikke undersøges nærmere. Hvis man vil se på disse processer, må man i stedet gå til de tidligere nævnte kvalitative undersøgelser, der er lavet af daginstitutionens "kultur".

Ejrnæs (1999; 2003) har rejst en prægnant kritik af forskningsprogrammets kernebegreb "social arv". Han kritiserer begrebet for at være upræcist, deterministisk og reduktionistisk. Ejrnæs' centrale pointe er, at der ganske vist er tale om en overhyppighed af sociale problemer hos børn af forældre med sociale problemer; men at der på ingen måde er tale om en determination. Tværtimod er sandsynligheden for at sociale problemer "arves" stort set aldrig større end 20% og som regel meget mindre. Denne tilbøjelighed til at "arve" sociale problemer er således væsentlig mindre end chanceuligheden i forhold til uddannelse. I stedet for at tale om en gruppe der rammes af social arv, plæderer Ejrnæs for, at man videnskabeligt holder sig til begreberne risikoforøgelse og chanceulighed. Dette vil dels give et mere realistisk billede af den reelle sandsynlighed for at "arve" sociale problemer og samtidig fastholde, at socialpolitikken må rette sig mod generelle velfærdsforanstaltninger og ikke blot rette sig mod en på forhånd stigmatiseret gruppe.

Ejrnæs' kritik er først og fremmest socialpolitisk, men også professions- og videnskabskritisk. I forhold til dette projekt er en afgørende pointe, at sociale differentieringsprocesser er handlingstilbøjeligheder eller statistiske sandsynligheder og ikke determination. Samtidig finder jeg, at det er en pointe (som Ejrnæs ikke er ene om), at der må skelnes mellem marginaliseringsprocesser, hvor nogle grupper eller personer udstødes og en mere almen social reproduktionstendens som den, der gør sig gældende i forhold til den statistiske "chance" for uddannelse. De mere almene sociale reproduktionsprocesser synes statistisk at angå flere mennesker og at virke stærkere end marginaliseringsprocesserne.

Hvilke sociale grupper man skal skelne imellem er også et valg. De børn, der har svært ved at overhovedet at leve op til kravene i børnehaven er de marginaliserede. Nogle undersøgelser (Christensen 2000) kunne således tyde på, at der er en (ikke overraskende) tendens til at 3 årige børns integrationsproblemer er sammenhængende med alvorlige sociale problemer i barnets familie. Når man skal aflæse, hvilke krav daginstitution eller børnehave overhovedet stiller, kan de ses i relation til de børn, der tydeligt af andre børn og af pædagogerne opfattes eller behandles som børn, der ikke opfylder dem. Som nævnt ovenfor er kravene oftest implicite, men de bliver eksplicite, når bestemte børn identificeres som problemer. At være problem er at falde uden for normerne og derfor italesættes normerne tydeligt i forbindelse med de børn, der falder udenfor.¹⁷ Den interaktion disse børn er involveret i synes derfor velegnet til at kortlægge de sociale "regler", som børnehavens dagligdag struktureres efter.

Spørgsmålet er imidlertid, om man til gengæld ikke risikerer at overse mindre tydelige former for distinktioner, som deler børnegruppen. Hvordan forholder det sig fx med uddannelse som makrosociologiske differentieringslinier? I forhold til skolen har forældres uddannelse i dansk sammenhæng været den sociale baggrundsfaktor, som statistisk har haft størst betydning for børns uddannelsesvalg. (Hansen 1995a). Spørgsmålet er i hvilket omfang forældrenes uddannelse også har betydning i børnehaven.

Mindre åbenlyse distinktioner har ikke nødvendigvis at gøre med *brud* med de almene socialisationsnormer – men snarere med forskellige måder at håndtere spillet på. Dette er dog, som det diskuteres nærmere nedenfor, ikke ensbetydende med, at der ikke eksisterer en målestok for, hvad der indenfor normerne er bedre eller dårligere måder at håndtere kravene på. For selv om der er forskellige måder at håndtere kravene på, synes der alligevel at være bestemte former for håndtering af kravene, som anses for mere værdifulde end andre. Jeg har ovenfor nævnt, at der i den nordiske BASUN-undersøgelse (Langsted & Sommer 1991; Dencik 1999; Sommer 2003b) var et skel mellem 5-årige, der kunne henholdsvis ikke kunne tage højde for andre børns

¹⁷ Fænomenet er første gang påpeget af Durkheim, men ikke mindst Garfinkel (1967) udviklede en hel metode – hvor de sociale rutiner netop blev påvist gennem iscenesatte afvigelser.

intentioner. Dette skel har altså ikke at gøre med at falde inden for eller udenfor normerne – men derimod med forskellige måder at opfylde normen på. Samtidig med at det uomtvisteligt også er et hierarki mellem de forskellige måder at mestre kravet på. Der viste sig samtidig en tendens til, at dette skel i et vist omfang faldt sammen med et skel mellem piger og drenge og et skel mellem børn, hvis forældre kan henregnes under mellemlaget, og børn, hvis forældre kan henregnes under arbejderklassen.

Basun-undersøgelsen, der refereres og diskuteres mere udførligt i kapitel 10, har på flere måder udgjort et udgangspunkt for mit forskningsprojekt. Der er dels tale om et centralt krav, og der er tale om en forskel, som er delvis sammenfaldende med skel mellem børn fra henholdsvis arbejder- og mellemlagsfamilier. Skellet minder netop om det skel, som findes i undersøgelser af chanceuligheden i uddannelsessystemet. Undersøgelsen stræber efter at sammenligne børn, der kan henregnes til makrosociologiske kategorier, der mere eller mindre svarede til de er anvendt i BASUN-undersøgelsen. Børnene er derfor udvalgt efter en række forskellige kriterier, der gør, at de kan sammenlignes på baggrund af familiære karakteristika. Undersøgelsen fokuserer altså på forskelle mellem børn, hvis forældre har forskellig uddannelsesbaggrund, men som alle er kendetegnet ved social stabilitet. De børn, der er fulgt i denne undersøgelse, er således karakteriseret ved ikke at være marginaliserede. Udvælgelsen af børnene diskuteres nærmere i kapitel 2.

Forskelle i familiernes opdragelsessyn

Det er relativt simpelt at fastslå uddannelsesniveaue i familierne både hos forældre og børn. Det er derimod sværere, at undersøge og rubricere den familiære opdragelse. Den moderne barndom og dens opdragelsesidealer kan betragtes som en spredning af en kombination af idealerne i den traditionelle borgerlige familie og de nye mellemlags opdragelsesværdier til andre klasser. Fra den borgerlige kernefamilie har den moderne familie overtaget sin intime og private karakter, og den vægt på hjemmet og følelserne, og tømning af familien for andre funktioner, der er idealet for dagens kernefamilie. Med de nye mellemlag, at kravet om at få dækket sine følelsesmæssige behov i

kernefamilien blevet et legitimt krav for andre end familiefaderen. Den moderne familie er blevet en familie, hvor opdragelsen af børnene bliver en selvstændig og efterhånden tiltagende betydningsfuld funktion.

I den moderne familie er rationalisering og individuering af central betydning. Emotionalisering er i et vidst omfang rationaliseret til psykologi – og opdragelsen er i videre udstrækning forbundet med refleksion. Bernstein (1977) påpeger, at mellemlaget er den klasse hvor opdragelsen først og først og fremmest retter sig mod udviklingen af barnets personlighed. Det er derfor her individueringen først slår igennem.

Man kan (jf. Muschinsky u.å.) spørge om moderne børneopdragelse, som *selvstændiggjort projekt*, dvs. med dets psykologiske grundlag, respekt for barnets personlighed osv. ikke i bund og grund er et middelklassegjort? Han spørger, om de moderne opdragelsesidealer ikke er en naturalisering af mellemlagenes opdragelsesværdier og om den moderne opdragelse i sin *materialitet* eller praksis derfor ikke må foregå på et mellemlagsgrundlag uanset familiens klassebaggrund?

Ikke desto mindre viser undersøgelser fortsat forskelle mellem i hvert fald arbejderklassens og mellemlagenes opdragelsesværdier. For 45 år siden undersøgte Kohn (1975) forskelle mellem den amerikanske middel- og arbejderklassens opdragelsesværdier. Han fandt et karakteristisk mønster nemlig:

“working class parental values center on conformity to external proscriptions, middle class parental values on self direction. To working class parents, it is the overt act that matters: the child should not transgress externally imposed rules; to middle class parents, it is the child’s motives and feelings that matter: the child should govern himself.” (Kohn 1975, s. 431)

Kohn påviste endvidere at selvom mange af værdierne var ens var “toningen” af dem alligevel forskellig i de to klasser. “Ærlighed” fx ses af middelklasseforældre først og fremmest som sandfærdighed (dvs. indre) – hvorimod den af arbejderklasseforældre opfattes som pålidelighed (dvs. ydre). Andre undersøgelser – også nyere og danske (Holter et al. 1975; Luster et al.

1989; Andersen 1991; Kellerhals & Montandon 1992; Andersen 1993; Hansen 1994; Sommer 2002) synes at pege i samme retning: Arbejderklasseforældre lægger mere vægt på barnet bør leve op til eksterne regler, og mellemlagsforældre lægger mere vægt på barnets indre.

Et fælles fund i de nyeste danske undersøgelser (Hansen 1994; Hestbæk 1995; Sommer 2002) er imidlertid, at der er sket en forandring sådan at opdragelsesværdier – selvstændighed og ansvarsfølelse – der tidligere af mellemlagene blev tillagt størst betydning, nu anses for centrale af forældre fra alle grupper. Hansen (1994) og Sommer (2002) finder dog fortsat klare forskelle i forhold til egenskaber som fantasi, tolerance (som foretrakkes af mødre med lang uddannelse) og velopdragen optræden (som foretrakkes af mødre med kort uddannelse). Dvs. at der fortsat består et socialt skel; men at det har ændret fremtrædelsesform. Skellet vedrører dog fortsat forholdet mellem indre og ydre. Der er så sket en modernisering af opdragelsesværdierne: Det der var mellemlagsværdier i Kohns og Holters ældre undersøgelser anses nu for vigtigst af alle klassers forældre.

Hestbæk (1995) mindre interviewundersøgelse viser noget lignende: Forældre i alle livsformerne – karrierelivsformen, den selvstændige livsform og lønarbejderlivsformen ¹⁸ – har overvejende ”modernitetsprægede idealer”. Moderniteten slår dog kraftigst igennem i familier hvor begge har en karrierelivsform og familier med kvinder med en selvstændig livsform. Ved modernitetsprægede idealer forstår Hestbæk at familiemedlemmerne forhandler meget om opdragelse (dvs. den er genstand for refleksion); og at de voksnes og børnene liv ses i et udviklings- eller ligefrem projektperspektiv. Indenfor især lønarbejderlivsformen er der dog en gruppe, der skiller sig ud ved at forhandle mindre eksplicit om uenigheder og være mere her-og-nu orienterede.

Undersøgelserne synes altså at pege på,
- at der fortsat er forskelle i hvert fald mellem de forskellige klassers diskurs om

¹⁸ Livsformsbegrebet henter hun hos Thomas Højrup (”Det glemte folk”, SBI, 1983).

opdragelsen.

- at opdragelsesværdierne forandrer sig i en retning som både er mere moderne *og* som peger i retning af de længere uddannede/ mellemlags livsform.

Et aspekt i belysningen af altså derfor at undersøge forskellene i familiernes opdragelsesidealer.

Jeg har tidligere (Ellegaard 2000) foreslået at et muligt socialklasseskel i småbørnsopdragelsen kunne bestå i det som Halldén (1992) betegner som henholdsvis et projektsyn og et værensyn: Med disse begreber sammenfatter Halldén to tilgange til småbørn som udsprang af analysen af en række interview¹⁹. På den ene side mente hun blandt arbejderforældre at kunne se et billede af barnet som værende – som natur – som det kun i begrænset omfang var muligt for forældrene at præge. I deres omgang med barnet var de her-og-nu orienterede. Barnets handlinger sås ganske vist som en udfoldelse af en indre bestemmelse (natur); men ikke i et fremtids- eller projektperspektiv. Børn og voksne betragtedes ikke som individuerede. Barnet blev set som et individ, der havde behov for nærhed og intimitet og ret til forældrenes (specielt moderens) tid og krop. At stimulere barnet sås som at være til rådighed for barnets aktuelle aktiviteter snarere end at introducere bestemte aktiviteter eller tilrettelægge bestemte læringsmiljøer. Barnet blev set som et, der ikke kontrolleres: ikke fordi kontrol er hæmmende for udvikling af bl.a. selvkontrol; men fordi barnet blev betragtet som natur – og dvs. i et vist omfang uforudsigeligt og ukontrollerbart. Hjemmet sås som en frizone for individualiteten, specielt op til den store grænse i børnenes liv – skolestarten.

I kontrast hertil fandt hun, at mellemlagsforældrene på mange måder anskuede deres spædbarn som et projekt. Barnet blev betragtet i et fremtidsperspektiv, dvs. som en mulighed for noget kvalitativt nyt, der kunne

¹⁹ Interviewene blev gennemført 1986-89. To grupper blev interviewet:
- Hovedgruppen, 34 forældre (20 familier) i et mindre samfund, stort set "normale" LO-arbejdere med et 4-årigt barn.
- Kontrastgruppen, 11 forældre i Stockholm, mellemlag indenfor service og undervisning med et 1-årigt barn.
Interviewene fokuserede på konkrete oplevelser med opdragelsen og forklaring på disse. Fortolkningerne sigtede på at identificere børnebilleder – "hverdagspsykologiske referencerammer og forklaringsmodeller".

gøres til genstand for planlægning. De voksne og børnene sås som individuerede, og deres respektive behov sås som delvist modstridende. Man pointerede stimuleringens betydning og havde en forestilling om at forældreskab som praktiseret udviklingspsykologi. Dette indebar, at det emotionelle ideal blev forvandlet til regler og rutiner, som forældrene skulle følge. I beskrivelsen af hverdagsrutinerne fremstod forældrene snarere som grænsesættere og regelgivere, end som empatiske og til rådighed. De to billeder af barnet slår ikke nødvendigvis igennem i forældrenes handlinger. Også med projektsynet lægger forældrene vægt på, at børnene har "lov at være børn" – men da i en strategisk betydning: Barnet skal have lov at være barn, fordi dette udgør den optimale forberedelse. At have lov at være barn kan ses i fremtidsperspektiv, dvs. som en udvikling af en harmonisk personlighed og dermed en optimal forberedelse på skolegang og kommende karriere (jf. Palme 1992).

Forbindelseslinjer mellem familiesocialisation og børns kompetencer

Forældrenes børnesyn eller opdragelsesværdier har imidlertid ikke nødvendigvis direkte sammenhæng med børnenes kompetencer. For det første er spørgsmålet i hvilket omfang, sådanne overordnede værdier korresponderer med den socialisation, der faktisk foregår (jf. fx Holter et al. 1975). En tilgrundliggende antagelse for dette projekt er dog, at opdragelsesværdierne ikke bestemmer den faktiske socialisation, men at den på den anden side samvarierer med denne. Luster et al.s (1989) undersøgelse viser en sammenhæng mellem en gruppe mødres værdier og faktiske handlinger – men samtidig, at det de betegner som forestillinger om opdragelse, dvs. konkrete forestillinger om hvad man bør gøre og ikke gøre i højere grad end værdier hænger sammen med den faktiske praksis. I den familiære socialisation indgår så forskellige forhold som materiel velfærd, hverdagens tidsstrukturering, kommunikation og sprogbrug i familien, kognitiv "stil" osv. (Schneider 1993; Hart et al. 1997; Ellegaard 2000; Dencik 2002). Præcis hvilke elementer, der bør indgå i bestemmelsen af barnets familiære miljø, er en selvstændig diskussion.

Et andet spørgsmål er så i hvilket omfang og hvilke aspekter af den familiære socialisering, der har betydning for barnets kompetencer i børnehaven.

Baumrinds klassiske undersøgelser (Baumrind 1989) har peget på en sammenhæng mellem forældrenes generelle opdragelsesstil og børnenes kompetencer. Andre undersøgelser (Hartmann 1991; Applegate et al. 1992) peger mere specifikt på, at en mere reflekterende og spørgende forældretilsyn synes at forstærke børns kompetencer.

Projektet har – inspireret af BASUN-projektets dobbeltsocialiseringstanke – været optaget af at give et relativt detaljeret indblik i barnets dagligdag på de forskellige livsarenaer netop for at kunne relatere forskellige elementer i børnenes familieliv til dets kompetencer i børnehaven. Derfor er de enkelte børn fulgt relativt tæt, og der er ekstensive beskrivelser af deres dagligdag. En særlig opmærksomhed er viet i hvilket omfang familiens opdragelse understøtter sproglig og refleksiv kompetence.

Om forholdet mellem empiriske undersøgelser og teoretisk refleksion

Jeg har ovenfor understreget betydningen af *konkret* at undersøge socialisationsprocesser og sociale differentieringsprocesser. Det hænger sammen med, at man nok kan etablere mere generelle teorier om differentieringsprocesser i det sociale rum (som sociologien gør det) eller om småbørn på et bestemt udviklingstrin (som udviklingspsykologien gør det), men at man ikke herudfra uden videre kan afgøre hvilke konkrete forskelle, der er betydningsfulde. Fra hver sit perspektiv udgør henholdsvis etnografien og den kontekstualistiske barndomspsykologi (Dencik 1995c; Sommer 1996) bud på nødvendigheden af konkret at undersøge det sociale rum, som børn lever deres liv indenfor. Jeg har tidligere i *"En institution – forskellig barndom"* (Ellegaard 2000) på baggrund af gennemgang af andres forskning og ikke mindst teoretiske antagelser søgt at "konstruere", hvad det er, man kan udforske. Og som nævnt ovenfor udgør dette afsættet for nærværende forskningsprojekt.

Pointen i et empirisk forskningsprojekt er, at det giver viden om, hvordan socialisations- og differentieringsprocesserne foregår i en faktisk historisk

sammenhæng – nemlig danske daginstitutioner anno 2000. Men også denne viden er ”konstrueret” i den betydning, at den bygger på en række forkonstruktioner og løbende fortolkninger af ”virkeligheden”. Som påpeget ovenfor er både ”kompetencer”, ”distinktioner” eller ”social kapital” begreber, der i forbindelse med en undersøgelse på forhånd kan konstrueres eller defineres på en sådan måde, at nogle mulige betydninger inkluderes og andre udelukkes. Men dette indebærer samtidig muligheden for, at undersøgelsen belærer en om, at forhåndsdefinitionerne bør omformuleres. Altså den virkelighed, der præsenteres, bliver på en gang struktureret (i observation, analyse og fortolkning) af den foropfattelse, som den mødes med, men øver samtidig ”modstand” mod begreberne. Virkeligheden (som empiri) belærer måske ikke engang om en hypotese er rigtig eller forkert – men snarere om konstruktionen af forskningsobjektet og forskningsdesignet skal reformuleres.

Den undersøgelse jeg har foretaget har været en kombineret observations- og interviewundersøgelse af et begrænset antal børn. Det hænger sammen med, at jeg har ønsket at undersøge differentieringsprocesser i hverdagslivet. Jeg har ønsket at se på, hvad der var vigtige og gennemgående former for kompetenceudvikling og differentieringsprocesser blandt ”normalt fungerende” danske børnehavebørn. Undersøgelsen kan således sige netop noget om de krav, som ”almindelige” danske børnehaver stiller til 5-årige og om forskellene (og mangel på samme) i måder, de kan opfylde dem på. Og den kan pege på tendenser i sammenhæng mellem sociokulturel baggrund og differentieringsprocesser på det interaktionelle niveau. Hvad den derimod ikke kan sige noget om, er *udbredelsen* af disse former for differentiering i samfundet og heller ikke noget om de konsekvenser det udviklingsmæssigt vil få for børnene.

Forskningsspørgsmål

Opsummerende søger jeg med projektet at undersøge og belyse følgende spørgsmål:

- Hvad er det for krav som danske børnehaver stiller børnene overfor, og hvilke kompetencer udvikler det hos børnene?

- Hvordan har disse krav differentierende betydning?

Disse spørgsmål søges besvaret på baggrund af en generel karakteristik af den sociale struktur og de dominerende kulturelle former i daginstitutionen.

- Hvordan er forholdet mellem børnenes indbyrdes interaktion ("børnesamværet") og børnenes samvær med pædagogerne i relation til kompetencekravene og differentieringen?

Og endelig:

- Hvordan relaterer børnehavens differentiering sig til familiernes uddannelse og erhverv?

Kapitel 2. Undersøgelsens fremgangsmåde og historie

I.

I de følgende todelte kapitel fremstilles og diskuteres projektets fremgangsmåde og en række af de metodiske, praktiske og teoretiske overvejelser, der har ligget bag denne. Endvidere gives delvise beskrivelser af de undersøgte institutioner og foki i de forskellige dele af undersøgelsen. Som det vil fremgå, fik fundene også løbende indflydelse på måden, projektet blev grebet an på. I kapitlet indgår derfor også diskussion af nogle af de fund, der blev gjort i løbet af undersøgelsen. Refleksioner, analyser og konklusioner som er gjort i starten af undersøgelsen er således revideret i lyset af de observationer og interview, der blev foretaget senere. Ja i bund og grund er det jo efter, at hele undersøgelsen er gennemført og resultaterne er analyseret, at det står klarest, hvordan undersøgelsen skal laves.

Nogle har sammenlignet humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning med en rejse, hvor ruten ingenlunde ligger klar fra starten. Dette har ført til anbefaling af, at fremstillingen af sådanne projekter bør ligne en rejseskildring eller dagbog, dvs. personlig, kronologisk og narrativ, snarere end en forsøgsprotokol, dvs. hypoteseformulerende, strengt disponeret, saglig og analyserende. Jeg synes at denne postmodernistiske tilgang til kvalitativ forskning har sine oplagte pointer: Forskningsarbejdet er mindre rationelt og mere håndværkspræget, rodet, intuitivt og performativt end det sædvanligvis fremstilles. Og forskerens forforståelse har uden tvivl stor betydning for undersøgelsen og fortolkningen af dens resultater som allerede klassiske videnskabsfilosofiske positioner som hermeneutikken påpeger. I den klassiske hermeneutik ligger vægten dog i høj grad på den enkelte forskers subjektive (men dog historiske) forforståelse. Nyere konstruktionistiske positioner fokuserer i større udstrækning på forskersamfundets fælles forforståelse. Under alle omstændigheder har forforståelsen – såvel den kollektive som den individuelle forskers betydning (også) fordi de siger noget om det udforskede objekt. I forskerens personligt subjektive møde med de udforskede kan refleksionen over denne egen forforståelse (som netop ikke er kun eller først

og fremmest er egen – men i høj grad forskersamfundets) være central for afdækningen af det udforskede objekt.

På den anden side er den personlige forskersubjektivitet ikke holdbart som det begrundede udgangspunkt for en akkumulering og diskussion af kundskab i forskersamfundet. Forskning bør som praksis være forbundet med, at den kan diskuteres og genundersøges af eller indenfor et forskersamfund og derfor også, at den rationelt og systematisk begrundes (Christensen 1995; Olsen 2002). Samtidig følger det af forskningens hermeneutiske karakter, at såvel rationaliteten, begrundelserne som de præmisser, der bygges på, eksponeres og derfor også kan kritiseres i en sådan rationel tilgang. Den rationelle tilgang indebærer altså også en opmærksomhed på de forforståelser, der bliver synlige for forskeren, når han møder sit forskningsfelt.

Netop fordi forforståelsen er den usynlige eller givne horisont, kan man diskutere i hvilket omfang, man overhovedet kan eksplicitere den – særligt inden undersøgelsens start. Men under alle omstændigheder er det en metodisk og fremstillingsmæssig pointe, at netop når forforståelsen bliver åbenlys og/ eller afkræftet i mødet med det udforskede objekt, er fundene særligt betydningsfulde. Indenfor antropologien tillægges netop forhold der er overraskelser i de første møder med feltet en særlig vægt, fordi de åbner forskerens øjne for både, hvad der er det centrale ved det udforskede felt – men også fordi de reflektivt peger på de forforståelser, som forskeren træder ind i feltet med. Man kan sige, at det netop er i mødet med en anden kultur, at etnografen bliver bevidst om sin egen kultur. På samme måde viser de overraskende eller bemærkelsesværdige fund netop forskeren noget af den del af hans eller hendes forforståelse. Jeg har derfor i fremstillingen søgt at notere netop sådanne afkræftede forforståelser og uventede fund.

Design

Følgende retter forskningsprojektet sig mod at undersøge:

1. Hvad er det for krav som danske børnehaver stiller børnene overfor, og hvilke kompetencer udvikler det hos børnene?
2. Hvordan har disse krav differentierende betydning?

3. Hvordan er forholdet mellem børnenes indbyrdes interaktion ("børnesamværet") og børnenes samvær med pædagogerne i relation til kompetencekravene og differentieringen?
4. Hvordan relaterer børnehavens differentiering sig til familiernes uddannelse og erhverv?

Spørgsmålet om den evt. systematiske differentiering i håndtering af kompetencekravene kræver en bestemmelse af hvilke kompetencekrav, det drejer sig om. Undersøgelsen er derfor designet, så der i første omgang (1. fase) er foretaget en bestemmelse af hvilke eksplicite og implicitte kompetencekrav, børnehaven stiller børn overfor, på hvilke måder kravene differentierer og hvad forholdet er mellem børnenes samvær med de voksne og deres samvær med andre børn (forskningsspørgsmål 1-3). Afklaringen af disse spørgsmål er udgangspunkt for 2. fase, som er en mere systematisk sammenligning af børns – med en nærmere defineret social baggrund – håndtering af kompetencekravene (forskningsspørgsmål 4). I realiteten er alle 4 forskningsspørgsmål dog blevet belyst i begge faser af undersøgelsen. Dette hænger bl.a. sammen med, at størstedelen af den endelige analyse og rapportering er udarbejdet efter, at hele den empiriske undersøgelse er gennemført.

Projektet sigter mod at udforske differentieringsprocesser i daginstitutioner og forbindelseslinier mellem den familiære opdragelse og barnets handlinger i daginstitutionen. Jeg har valgt et kvalitativt undersøgelsesdesign med dettes mulighed for at gå i detaljen og inddrage mange forskellige faktorer (Jørgensen 1989; Marshall & Rossman 1995; Kvale 1997). Kvalitative – ofte etnografiske – tilgange har været brugt i mange andre danske og skandinaviske daginstitutionsundersøgelser. I denne undersøgelse er fokus (som i andre fx Gulløv 1998; Warming 2000) hverdagens interaktion og betydningsdannelse blandt børnene i daginstitutionen. Kompetencekravene har sammenhæng med denne generelle betydningsdannelse. Gulløv og Warmings undersøgelser er egentlige etnografier, der med afsæt i langvarige feltarbejder i en enkelt institution søger at indfange, hvad der er på spil i daginstitutionen. I min undersøgelse indgår imidlertid flere forskellige institutioner. Disse daginstitutioner, børn og familier er ligesom i Basun-

projektet (Achen & Dencik 1990) strategisk udvalgte m.h.p. at kunne sammenligne børn med forskellige sociokulturelle familieforhold, hvis forhold ellers i andre henseender minder om hinanden. Dette gør det på den ene side muligt at sammenligne børn og institutioner, men betyder på den anden side, at jeg har måttet givet afkald på den fokuserede udforskning af de enkelte institutioner og deres specifikke dynamik og former for betydningsdannelse. Denne undersøgelse af børn på tværs af forskellige daginstitutioner gør det imidlertid muligt at undersøge træk, der synes at optræde som mere generelle fænomener i den danske daginstitution.

Sammenhæng mellem kompetencekrav og institutionens socialgeografiske placering

Et af udgangspunkterne for projektet er Bourdieus teori om, at kriterierne for, hvad der regnes for værdifuldt i opdragelsesinstitutioner i praksis, ikke kan løsrives fra den sociale differentiering: Kriteriernes genese og funktion er tæt forbundet med de eksisterende sociale uligheder. I praksis fungerer samfundets institutioner iflg. Bourdieu netop således, at de anerkender og genkender de eksisterende uligheder. Dvs. det er ikke blot kriterierne, der skaber ulighederne – men ulighederne skaber også kriterierne.

Et logisk design er først at foretage en identifikation af daginstitutionens kompetencekrav og dernæst sammenligne børn med forskellig social baggrund, mht. hvordan de håndterer disse krav. Der er imidlertid flere forhold, man i så fald må reflektere over: Kriterierne for, hvad der er gode børnehavekompetencer, er ikke blot bundet til en historisk og national kultur, men varierer også med den specifikke børnehaves socialgeografiske placering – og personalegruppens sammensætning. Man kan spørge, om man overhovedet meningsfuldt kan tale om fælles kompetencekrav i den danske børnehave.

Forskelle mellem institutioner begribes og italesættes indenfor pædagogik og psykologi, som anført i indledningen ofte som et spørgsmål om en forskellig pædagogik. Men spørgsmålet om forskelle mellem institutionerne omfatter andet og mere end det. En række undersøgelser peger på, at der er sociale

forskelle mellem institutionerne: Svenning & Svenning (1979) påviste i en undersøgelse af en række institutioner i Malmö en social segregation. Segregationen havde snæver sammenhæng med det forhold, at institutionerne optog børn fra de boligområder, hvor de var beliggende. Herved reproducerede de sociale forskelle mellem kvartererne sig som en forskel mellem daginstitutionerne. Svenning & Svenning sammenlignede to institutioner og fandt, at institutionen der rekrutterede børn fra familier fra den højeste statusgruppe på flere måder var bedre end institutionen, der rekrutterede børn fra den laveste statusgruppe: I højstatusinstitutionen deltog forældrene mere aktivt praktisk og økonomisk i daginstitutionens liv og institutionen havde flere tilbud til børnene. Omvendt var institutionen, der særligt rekrutterede fra den laveste socialgruppe, mere urolig og med langt flere ikke-svensktalende børn. Institutionen blev anset for "tung" af personalet, og der var stor personaleudskiftning.

Også en række danske undersøgelser peger på forskelle i kvalitet, som er knyttet til institutionernes optagelsesområdes socialgeografi: Thyssen, Jacobi og Diderichsens (Jacobi 1991) undersøgte i 1990 "omsorgen" i tre københavnske daginstitutioner. Forskergruppen rubricerede *forskellige* omsorgsmønstre i de tre institutioner. Disse mønstre havde først og fremmest med pædagogernes følelsesmæssige åbenhed overfor børnene at gøre. En af institutionerne skilte sig klart ud fra de andre ved at være væsentlig mindre omsorgsfuld: personalet gav få tilbud om kommunikation. De overhørte kontaktforsøg fra børnene. De gav korte rutinesvar og var af og til direkte afvisende overfor børnene. Institutionerne er anonymiseret i undersøgelsen, men ifølge Agnete Diderichsen (Diderichsen 1999) er der tale om, at den dårligst fungerende institution er beliggende i et højhusområde med almene sociale problemer, mens de "gode" institutioner omvendt ligger i mere velstående og mellemlagsdominerede dele af samme københavnske kvarter. Også Christensens (1996) undersøgelse af fordelingen af i bistanndslovens forstand "truede børn" på almindelige daginstitutioner viser en mulig social forskel i pædagogikken. Undersøgelsen er baseret på spørgeskemabesvarelser fra en repræsentativ femtedel af alle daginstitutioner i Danmark: Den viser en klar social segregation særligt i større byer mellem institutioner med mange "truede børn" (op til omkring 1/3 af børnegruppen) og institutioner helt uden

”truede børn”.

Undersøgelsen viser, at institutionerne ikke nødvendigvis tildeles ekstra ressourcer til de mere omsorgskrævende børn. Christensen peger på, at pædagogikken er præget af om og hvor mange truede børn, der er på institutionen. Christensen refererer således, hvordan en institution havde modtaget et henvist barn med store problemer: “Hver gang barnet var alene med de øvrige børn uden voksent opsyn (også nærmest bare man vendte ryggen til), bed og kradsede han de andre børn, så der kom mærker”. (ibid. s. 38) Visitationen af dette barn indebar altså en øget grad af overvågning af hele børnegruppen. Denne forandring af pædagogikken er endnu mere udtalt for de institutioner, der har mange truede børn: “Når personalet i [en sådan] institution beskrev deres arbejdsmetoder, mindede det mere om arbejdsmetoderne i en dagbehandlingsinstitution end om arbejdsmetoderne i en almindelig daginstitution” (ibid. s. 40) – men altså med almindelige daginstitutionsnormeringer.

I forhold til dette forskningsprojekt er den fælles pointe, at der var klare forskelle i institutionernes pædagogik sammenfaldende med institutionens socialgeografiske placering. Undersøgelserne viser, at der – også efter daginstitutionernes store ekspansion i 70erne og 80erne ²⁰ – er tale om, at det sociale rekrutteringsgrundlag er forskelligt til forskellige institutioner. Dette gælder særligt i de større byer (jf. Christensen 1996), hvor den sociale differentiering mellem institutionerne kan være udtalt²¹. Denne sociale

²⁰ Jeg har tidligere (Ellegaard 2000) argumenteret for, at man op til omkring 1960 kan tale om en to forskellige modeller for børnehaver – en med rod i den asylet og en med rod i den frøbelske pædagogik – med en dertilhørende forskellig rekruttering. I den ene model var børnehaven først og fremmest en socialpolitisk pasningsforanstaltning overfor børn af ressourcetsvage og enlige forældre. Den anden model – primært deltidsbørnehaver – baserede sig først og fremmest på en udviklings- og stimuleringsmålsætning og rettede sig snarere mod mellemlagsfamilier.

²¹ I flg. diskussioner på Den kommunale Højskole, 2000 med kommunale embedsmænd fra et par større danske byer er det et problem, der tages seriøst. Problemet er sammenhængende med at de mest ressourcestærke forældre efterspørger institutioner med ”godt ry”, hvorimod de forældre, der blot affinder sig med den institution, de får tildelt, oftere er ressourcetsvage. Problemet er paradoksalt nok forstærket af det faktum, at ventelisterne til kommunal dagpasning i de fleste kommuner er blevet kortere. For kommunernes pladsanvisninger er problemet, at denne differentiering af og til fører nogle daginstitutioner ind i en ”dødsspiral”, hvor en institution hverken kan holde på uddannet personale eller børn – og derfor i yderste konsekvens ender med at blive lukket.

differentiering påvirker både sammensætningen af forældregruppen og sammensætningen af børnegruppen. Endelig peger Christensen, Diderichsen (1991) og Svenning & Svenning (1979) på, at der kan være en sammenhæng mellem forskellige former for pædagogik og de sociale grupper institutionerne rekrutterer børn fra. En forskellig pædagogik giver ikke bare forskellige betingelser for børnenes udvikling af kompetencer. Den kan også have betydning for kompetencekriterierne: Umiddelbart må man antage at kravene fx er forskellige i en institution, der lægger vægt på sprogtræning sammenlignet med en institution, der lægger vægt på børns selvbestemmelse.²²

På et mere generelt plan afhænger kriterierne for børnehavekompetence også af den børnegruppe, som barnet er en del af. Kriterierne for "den gode børnehavekompetence" kan også mere direkte have sammenhæng med institutionens socialgeografiske placering og sociokulturelle rekruttering: I min undersøgelse viste der sig således forskellige kriterier for, hvornår pædagogerne anså barnet for så "afvigende", at det havde brug for talepædagogiske støtteforanstaltninger. Her var det umiddelbart synligt at kriterierne for hvilke afvigelser, der blev tolereret, adskilte sig i de to institutioner, som deltog i første del af undersøgelsen: I en institution der lå i en kommune med en høj andel af uddannede mellemlag var kriterierne for henvisning til talepædagog således åbenbart snævrere end i en institution beliggende i en forstadskommune med en stor andel af arbejdere. Dette viser også, at kompetencekriterierne kan være forskellige og kan have sammenhæng med enten en større sproglig "træning" i familien og deraf følgende alment større sprogfærdighed og/eller en større fokusering på den sproglige kompetence – muligvis hos både pædagoger og forældre i den højere mellemlagsinstitution.

Begge disse problemer peger på, at kompetencekriterierne kan være bundet til det socialgeografiske område, hvor børnehaven befinder sig, og at kompetencekriterierne ikke uden videre kan sammenlignes på tværs af institutioner i sociokulturelt forskellige områder. Og det peger på, at man

²² Ikke mindst i pædagogiske diskussioner antages denne type forskelle at spille en afgørende rolle for måden, børnene mødes på – og altså hvilke krav, der stilles til børnene.

derfor må foretage sammenligning af daginstitutioner og børn, der går i institutioner, der er placeret i forskellige socialgeografiske områder.

Derfor skulle første fase af undersøgelsen både tjene til at afdække kompetencekrav og differentieringsprocesser, og til at afklare hvorvidt man meningsfuldt kan sammenligne børns børnehavekompetencer på tværs af forskellige institutioner – eller om institutionerne adskilte sig så meget fra hinanden mht. vilkår og kompetencekriterier, at sammenligning på tværs ikke ville give mening.

Udvælgelse af institutioner til første fase af undersøgelsen

At kompetencekriterierne muligvis adskiller sig afhængig af det socialgeografiske område, som institutionen er placeret i, har en betydning for måden, som institutionerne er udvalgt på i første fase af undersøgelsen.

Denne fase skulle, som ovenfor nævnt, først og fremmest tjene til at identificere hvilke kompetencer, der overhovedet har betydning i daginstitutionen. Dette var planlagt til at foregå gennem observationer i enkelte udvalgte daginstitutioner.

Institutionerne søgtes udvalgt således, *at den socialgeografiske spredning* var størst mulig m.h.p. på at indfange mulig socialgeografiske variation i kompetencekravene. Observationerne i den første fase af undersøgelsen fandt derfor sted i institutioner i to væsensforskellige kommuner i det storkøbenhavnske område. Det storkøbenhavnske område blev valgt dels af praktiske årsager, men først og fremmest af socialhistoriske årsager. Projektet foregår inden for forskningsprogrammet "Socialpsykologi i en radikaliseret modernitet", der retter sig mod at afdække træk ved menneskers liv i senmoderniteten. Et af formålene med undersøgelsen er, at sige noget om børns opvækst i senmoderniteten. Og netop det storkøbenhavnske område må antages på mange måder at udgøre et socialgeografisk sted, hvor modernitetsprocesserne er vidt fremskredne. Samtidig er der stor socialgeografisk spredning mellem kommunerne i nord – hvor befolkningen har relativt lang uddannelse og består af mange højere funktionærer/

mellem – og kommunerne i syd med en stor andel af arbejdere, og hvor det generelle uddannelsesniveau er relativt kortere. Disse sociale distinktioner giver sig fx udslag på sundhedsområdet (Embedslægeinstitutionen for Københavns Amt & Frederiksberg 1996). Dette gør det muligt på en gang at undersøge småbørns forhold i senmoderniteten *og* sociale distinktioner og forskelle i disse forhold.

Det er klart, at socialgeografiske skel naturligvis ikke er entydigt sammenfaldende med kommunegrænserne. Tværtimod er der indenfor de fleste kommuner tale om en socialgeografisk differentiering (Mølgård 1984). Men praktisk giver en skelnen mellem kommunerne mening: Der er klare socialgeografiske forskelle mellem kommunerne, og som nævnt ovenfor, var ideen snarere at finde to institutioner, der var meget forskellige mht. forældregruppens sammensætning. Og kommunernes forskellige sociale sammensætning antoges at sætte præg på fx relationerne mellem kommunal administration og pædagoger på den ene side og forældregruppen på den anden side. Hvilket igen muligvis kunne også at give sig udslag i interaktionen mellem børn og pædagoger. Der blev derfor også valgt to institutioner i to forskellige kommuner. Kommunerne blev udvalgt på baggrund af statistiske data vedrørende følgende faktorer²³:

- Formue
- Indkomst
- Uddannelsesniveau
- Arbejdsløshedsprocent
- Dækningsgrad (dagpasning)
- Sammensætning af beskæftigede (selvstændige, funktionærer og arbejdere i procent)
- Andel af indvandrere fra Europa udenfor EU og Norden, samt Afrika og Asien
- Bogbeholdning og antal udlånte bøger ved kommunens biblioteksvæsen.

²³ På baggrund af følgende statistiske kilder: (Danmarks Statistik 1998b, a; Hovedstadsregionens Statistikkontor 1998). Endvidere er har jeg hos Danmarks Statistik fået lavet en kørsel på højeste gennemførte uddannelse fordelt på primærkommuner. Dette hænger sammen med at netop uddannelse ses som en indikator for "kulturel kapital".

Der tegner sig et mønster, hvor nogle få kommuner skiller sig ud som top, og nogle få som bund i forhold til indkomst, formue, uddannelsesniveau og arbejdsløshedsprocent. Samtidig er andelen af indvandrere fra Europa uden for EU og Norden samt Afrika og Asien omvendt proportional med disse velstandsindikatorer. Daginstitutionsdækning og tal for biblioteksvæsenet falder til gengæld ikke på samme tydelige måde ind i dette tvedelte mønster. Selvom kommunerne er udvalgte på baggrund af denne række af statistiske parametre, er parametrene ikke nødvendigvis årsager til de sociale forskelle. Men parametrene kan forstås som sociale indikatorer, som markerer en forskel mellem områder med forskellige økonomisk og kulturel kapital. Særligt mht. kulturel kapital er det imidlertid svært umiddelbart at finde statistiske parametre, der angiver en forskel. En sammenligning af udlån og bogbeholdning fra de forskellige kommuners biblioteksvæsen gav således ikke noget entydigt billede. Den vigtigste tilgængelige indikator for kulturel kapital er derfor den længste fuldførte uddannelse. Af samme grund er der bedt om en specialkørsel fra Danmarks Statistik på netop denne parameter (højeste fuldførte uddannelse efter primærkommune).

1. fase af undersøgelsen fandt sted fra september 1999 til januar 2000. Til første fase af undersøgelsen blev valgt daginstitutioner i to kommuner: X kommune fra "toppen" dvs. hvor en forholdsvis stor procentdel har gennemført længere eller mellemlange uddannelser, med relativt høj indkomst, formue, relativt mange selvstændige og få arbejdere, en lav andel af indvandrere fra Europa udenfor Norden og EU samt Asien og Afrika, og lav arbejdsløshed. Og Y kommune fra "bunden" – dvs. hvor relativt få har lange uddannelser. Således har næsten 5 gange så stor en andel af befolkningen i kommune X en mellemlang eller lang videregående uddannelse – og omvendt har dobbelt så mange kun en grundskoleuddannelse i kommune Y. Også mht. indkomster og formue ligger Y i bunden, mens den omvendt topper mht. andel af arbejdere, arbejdsløshedsprocent og andel af indvandrere fra Europa uden for Norden og EU, samt Afrika og Asien. Daginstitutionerne i de to kommuner blev fundet med hjælp fra kommunens pædagogiske konsulenter. Konsulenterne blev i begge kommuner bedt dels om en generel tilladelse til at kommunens institutioner indgik i forskningsprojektet, dels om at udpege nogle "almindelige" institutioner dvs. som ikke skilte sig specielt ud mht.

pædagogik og uden særligt problemfyldte børnegrupper. Det blev pointeret, at det ikke var kommunens mønsterinstitutioner, men heller ikke de dårligst fungerende som jeg ønskede at inddrage i undersøgelsen. I begge kommuner gav de pædagogiske konsulenter umiddelbart tilladelse og navne og en række telefonnumre på udvalgte institutioner. Efterfølgende blev to institutioner udvalgt – en i hver kommune. I Y kommune viste det sig at en stor del af institutionerne havde en meget høj andel af børn med andet modersmål end dansk. Da undersøgelsen som nævnt ovenfor bl.a. vedrører den betydning som familiens sociokulturelle baggrund evt. må have i daginstitutionen, og da en forhåndsantagelse er, at der gør sig særlige kultur- og sprogforskelle gældende mht. børn med et andet modersmål end dansk, blev institutioner med mere end 30 % indvandrerbørn valgt fra. Dette indebar imidlertid også at den sociale spredning blev mindre end det oprindelig var hensigten i denne del af undersøgelsen. Det hænger sammen med at andelen af indvandrerbørn i et områdes daginstitutioner er sammenhængende med områdets almindelige socialgeografi²⁴. I Y kommune indebar det, at jeg måtte kontakte ca. 5 institutioner, før jeg fandt frem til en institutionen ”Tulipanen”²⁵, hvor andelen af fremmedsprogede børn udgjorde ca. 25 %.

”Tulipanen” er beliggende i et større socialt boligbyggeri. Institutionens sociale rekruttering karakteriseres således af personalet: ”Der er mange der arbejder i forretninger eller med rengøring; men vist ingen med

²⁴ Spørgsmålet om i hvilket omfang indvandrerfamilier og –børn skal vælges fra eller til i en undersøgelse af social differentiering udgør en væsentlig teoretisk og (forsknings-)strategisk problematik. I børnenes møde med institutionerne er der således grund til at antage, at børnenes (manglende) kendskab til den institutionelle kode overskygges af deres (manglende) kendskab til den generelle kulturelle og sproglige kode. På den anden side er de differentieringsprocesser, der italesættes som ”etniske forskelle” i høj grad klasseforskelle. Så man kan med vis ret hævde, at centrale former for klasseulighed i dag er etniske forskelle – eller omvendt, at etniske forskelle er klasseforskelle. Heraf følger at en undersøgelse af sociale distinktioner nødvendigvis også må beskæftige sig med indvandrerbørn. Paradoksalt nok er behandles indvandrere imidlertid i megen sociologiske, pædagogiske og psykologiske forskning som en gruppe, der alene er kendetegnet ved deres anderledes kultur, hvilket synes delvist at underbetone dette forhold.

Til trods for, at jeg altså ingenlunde finder det uproblematisk har også jeg i dette projekt ved udvælgelsen af fokusbørnene valgt kun at medtage børn af danske/skandinaviske forældre.

²⁵ Institutionens navn er af anonymitetshensyn – ligesom alle andre navne på kommuner, kvarterer, familier, pædagoger og børn – pseudonymer. En oversigt over de observerede institutioner og børn og interviewede pædagoger fremgår af bilag 1.

længerevarende uddannelse.” Da jeg spørger, om det er et arbejderkvarter, bekræftes det.

”Tulipanen” er en integreret institution for børn fra 0-6 år. Der er tre stuer hver med ca. 15 børn. Ca. 1/3 af børnene er vuggestuebørn og 2/3 børnehavebørn. Børnene er på den samme stue gennem hele deres tid på institutionen. Der er åbne døre mellem stuerne, men en række forskellige aktiviteter finder sted stuevis med måltiderne som den vigtigste aktivitet – men der er også andre fælles aktiviteter for den enkelte stue fx fødselsdag, ture og rytmik.

Af institutionens personale – i alt 13 hel- og deltidsansatte – har næsten alle arbejdet i ”Tulipanen” i lang tid – mellem 5 og 25 år.

I X kommune deltog institutionen ”Margueritten” – en integreret 0-6 års institution med ca. 66 børn. Institutionen er for nylig renoveret. Den ligger i en gammel villa med en mindre legeplads.

Der er 4 stuer – 2 vuggestuestuer og 2 børnehavestuer. På børnehavestuerne, som jeg observerede, er der ca. 22 børn på hver stue. Børnene i Margueritten skifter fra en vuggestuestue til en børnehavestue, når de fylder 3 år. Der er åbne døre mellem børnehavestuerne, men en række forskellige aktiviteter, måltiderne som den vigtigste, finder sted stuevis. Andre fælles aktiviteter for den enkelte stue er fx fødselsdage og ture. Institutionen har en del aktiviteter som foregår aldersopdelt på tværs af stuerne.

Institutionen er startet 3 år før observationstidspunktet – men en stor del af personalet – i alt 18 hel- og deltidsansatte + vikarer – har mange års erfaring med børnehavepædagogik.

Institutionens sociale rekruttering karakteriseres således af personalet: Der er tale om veluddannede og meget velstående forældre med karriere. ”Ydre ting betyder noget for forældrene.” Forældrene har krav og forventninger, men er mest aktive omkring deres eget barn. Pædagogerne bemærker at, der ikke kommer mange til forældremøderne.

Den sociale forskel mellem de to institutioners forældregrupper var stor: Data på 22 børn fra hver af institutionerne udvalgt på børnenes alder viste som

forventet klare uddannelsesmæssige og erhvervsmæssige forskelle mellem de to institutioners forældregrupper: I "Margueritten" havde 7 af fædrene og 5 af mødrene en længere videregående uddannelse. I "Tulipanen" havde ingen af forældrene en mellemlang eller lang videregående uddannelse. 15 af fædrene og 18 af mødrene var ufaglærte i "Tulipanen" – I "Margueritten" var der 2 ufaglærte blandt fædrene og 1 blandt mødrene. 8 af forældrene i "Margueritten" sad i chefstillinger – ingen i "Tulipanens" forældregruppe.

Observationer i 1. fase af undersøgelsen.

Som nævnt var fokus for observationerne i 1. fase af undersøgelsen de kompetencekrav, som institutionerne stiller. Observationerne i denne 1. fase af undersøgelsen skulle tjene til at identificere kompetencer, som børnehaven stiller krav om for herudfra at kunne opstille en operationel systematik, der kunne muliggøre sammenligning af forskellige børn mht., hvordan de lever op til kravene. Samtidig gav denne første fase mig erfaringer med, hvordan man observerer børnehaver, børnehavebørn og pædagoger.

Der var tale om relativt ufokuseret observation, hvor jeg inspireret af antropologisk metode søgte at identificere de aktiviteter, der foregår i en daginstitution, og hvordan børn handler og agerer i daginstitutionens hverdag. Men også hvordan bygninger, indretning og først og fremmest pædagogernes handlinger strukturerer miljøet. Den forståelse, der ligger bag denne tilgang er, at kompetencekravene er tæt forbundet med de materielle forhold og den fælles kulturelle betydning som daginstitutionen er opbygget omkring. Forhold, som den fysiske og tidslige struktur og pædagogernes praktiserede forståelse af hvordan daginstitutionslivet struktureres, har afgørende betydning for de krav, som daginstitutionslivet stiller børnene overfor.

Det blev relativt hurtigt klart, at børnenes eget aktive bidrag til daginstitutionshverdagen er afgørende for de kompetencekrav, som børnehaven stiller børnene overfor. Som det diskuteres nærmere nedenfor er der både generelle og kontekstspecifikke årsager til dette: De generelle har at gøre med, at børn, som påpeget af den nyere barndomsteori, ligesom andre personer er aktører, der er med til at forme deres hverdag – også i et institutionelt miljø. De specifikke har at gøre med den særlige kultur, som

findes i (den danske) daginstitution – en kultur, hvor børnenes fælles og af dem selv initierede aktiviteter udgør et centralt omdrejningspunkt.

Som sagt var der særligt i starten af første fase tale om relativt ufokuseret observation, hvis formål også var overhovedet at gøre erfaringer med at observere og registrere observationer i en daginstitution. Denne mere ”globale” observation forandrede sig dog efterhånden til mere fokuserede former for observationer og dataindsamlinger:

- Registrering af
 1. den daglige rutinerede tidsplan
 2. den rumlige og fysiske opbygning af institutionen
- Observationer af:
 3. børn/voksen interaktion
 4. grupper af børn
 5. enkelte børn / eller sammenligning af enkelte børn:
 - a. børn der overskrider de sociale normer
 - b. børn der er alene i meget tid
 - c. nystartede børn
 - d. ældre og erfarne børn
 - e. populære børn
 - f. initiativrige børn
- Samtaler med
 6. pædagogerne om børnegruppen, specifikke børn, forældregruppen og institutionens pædagogiske principper.

Jeg skal kort karakterisere de forskellige former for dataindsamling og skitsere deres relation til projektets forskningsspørgsmål:

1. Registrering af institutionens tidsplan:

De observerede daginstitutioner har – som de institutioner, der blev observeret i 2. fase af undersøgelse – ikke et formelt skema, som dagen(e) afvikles efter. Ikke desto mindre er der bestemte aktiviteter og aktivitetstyper, der synes at gentage sig (fx måltider, eftermiddagssamling). Såvel relationer som aktiviteter synes at variere hen over dagen med en tydelig forskel – og dermed forskellige kompetencekrav – mellem morgen/tidlig formiddag,

”midten” (ca. 9.30 til 15) af dagen og sen eftermiddag. Fx synes der at være en tilbøjelighed til, at børnenes interaktion er mindre præget af faste relationer/venskaber morgen og sen eftermiddag. Observationerne var derfor lagt således, at hele daginstitutionens åbningstid blev observeret, men med vægt på midten af dagen. Jeg har også set efter hvilke aktiviteter (og dermed kompetencekrav), der ikke synes, at fyldte meget i løbet af dagen: Fx er det påfaldende at skoleagtige aktiviteter og pædagoginitierede kreative aktiviteter ikke synes at spille en fremtrædende rolle.

2. Registrering af den rumlige og fysiske opbygning af institutionerne. Selve den rumlige opbygning og anvendelse af institutionen har betydning for kompetencekravene. Fx har måden, som rummene bruges på, betydning for børnenes relationsdannelser. Og selve anvendelsen af det indendørs og udendørs rum (iø. også i forhold til dagens tidsplan) er ikke alene en mulighed for at opbygge kompetencer, men også en ramme der stiller krav om bestemte kompetencer.

Observationerne fokuserede dog først og fremmest på, hvordan børn/ voksen-interaktionerne og børn/ børn-interaktionerne udgør kompetencekrav og rammer for udvikling af kompetencer:

3. Børn / voksen-interaktionen. Relationerne og interaktionerne mellem pædagogerne²⁶ og børnene udgør en afgørende ramme for institutionens kompetencekrav. Pædagogerne sætter rammerne for, hvordan dagen forløber, og for børnenes indbyrdes interaktion. De sanktionerer overtrædelser af normerne og stiller eksplicitte krav til børnene. Pædagogerne er umiddelbart meget synlige i institutionerne. Det skyldes (i forhold til børnene) deres fysiske størrelse, højere stemmer – men først og fremmest deres særlige sociale position og den hermed forbundne ubestridte magt til at definere situationerne og de normer, der gælder i situationerne og for de enkelte børn.

4. Børnenes interagerer en meget stor del af dagen i børnehaven med de andre børn. Observation af børnenes indbyrdes interaktion er derfor essentiel i en

²⁶ Når jeg i afhandlingen bruger betegnelsen pædagoger dækker det både de uddannede pædagoger og de uuddannede pædagogmedhjælpere. Jeg skelner således ikke mellem de to grupper – med mindre dette fremgår eksplicit – i så fald omtales de som henholdsvis pædagogmedhjælpere og uddannede pædagoger. Dette skyldes ikke at der ikke er forskelle, men derimod at disse forskelle ikke har været i fokus.

daginstitutionssammenhæng. Observationerne rettede sig mod grupper af børn for at eksplorere de krav, som børnefællesskabet etablerer og forhandler, og de kompetencer, som børnene udvikler i børnefællesskabet. Jeg koncentrerede mig om 5 årige (fokuseringen på disse begrundes nedenfor). Udover observationer af grupper af børn fokuserede jeg ind i mellem på enkelte børn, der på hver deres måde viste hen til daginstitutionens krav og de kompetencer, der udvikles:

5. En række forskellige børn tydeliggør disse krav gennem deres åbenlyse vanskeligheder med at opfylde dem. Kravene kommer til syne i forhold til disse børn, fordi de af forskellige grunde befinder sig i en position, hvor de enten er i færd med at lære kravene eller af andre grunde har svært ved at leve op til dem. Det kan fx være, (a) børn, der af andre børn eller pædagogerne åbenlyst korrigeres. Det kan dog, som det diskuteres nedenfor, ikke altid fortolkes som manglende overholdelse af de sociale normer. Tværtimod er netop nogle af de mest kompetente børn i stand til at "forhandle" eller gennemtrumfe deres intentioner på tværs af andre børns eller (meget sjældent) pædagogernes korrektioner eller kritik. En af de indsigter som denne 1. fase gav, var netop denne: At normoverskridelser både kan fortolkes som tegn på stor kompetence eller som mangel på kompetence. Derfor må kompetencen nødvendigvis fortolkes fx i lyset af situationen og af hvorvidt det lykkes barnet at komme igennem med sine intentioner.

(b). Børn, der netop eller for nylig er startet i institutionen, er en anden gruppe af børn, hvor kompetencekravene fremstår tydeligt, netop fordi de er i gang med at lære normerne. Mit fokus var dog først og fremmest 5 årige. Børn der starter i denne sene alder er usædvanlige. Der var dog en enkelt 5 årig dreng, som startede, og som jeg havde i fokus for mine observationer.

(c). Endelig fulgte jeg i nogle tilfælde børn, der var meget alene. Der er en tradition for, at social kompetence måles vha. sociometriske registreringer (Schneider 1993; Schaffer 1999). At lade sociometriske registreringer være et direkte udtryk for social kompetence er ikke uproblematisk. Selvom kompetence og popularitet uden tvivl hænger sammen, kan man ikke uden videre sætte lighedstegn mellem de to størrelser. Jeg har ikke lavet sociometriske undersøgelser, men jeg har i nogle tilfælde særligt observeret børn, der syntes særligt populære eller særligt alene. At være alene indebærer

ligesom manglende popularitet ikke nødvendigvis manglende kompetence. De fleste børn holder fx "sociale pauser" (Dencik et al. 1988), hvor de trækker sig fra interaktion med andre. Men man må antage, at i det mindste nogle af de børn, der er meget alene, er det fordi, de har vanskeligheder med at relatere sig til eller interagerer med andre børn (Dodge et al. 1986) og disse børns vanskeligheder kan illustrere den kompetence som andre børn har.

En række børn er omvendt karakteriseret ved træk, der illustrerer kompetente eller meget kompetente måder at håndtere daginstitutionens krav og kompetenceudviklingsmuligheder på.

Det drejer sig om fx (d) ældre og erfarne børn, (e) populære børn og (f) initiativrige børn. Ældre og bl.a. dermed mere erfarne børn er karakteriseret ved, at de har "trænet" i lang tid i at være kompetente børnehalebørn. Det er derfor også hos dem, at man ser den klareste udfoldelse af kompetencer. For populære børn og initiativrige børn gør et ræsonnement, der er det omvendte af det, der ovenfor nævnt i forhold til børn, der er meget alene, sig gældende: Altså der er et vist, men ikke nogen nødvendigt sammenfald. Man kan således ikke slutte direkte fra popularitet eller initiativrigdom til kompetence – men der er en sammenhæng, der gør det umagen værd at observere netop disse børn.

En særlig udgave af disse observationer bestod i på en gang eller i umiddelbar forlængelse af hinanden at følge henholdsvis børn, der havde vanskeligheder med at opfylde kompetencekravene og børn som klart opfyldte kompetencekravene. Dette åbner mulighed for at sammenligne, hvor forskelligt kompetencekravene håndteres af børnene.

I løbet af denne første fase identificerede jeg en lang række forskellige kompetencekrav (se skema herunder).

Skema 2.1: Eksempler på observerede kompetencekrav (1. fase):

Krav om at kunne

1. fremholde sig selv
2. udskyde behov/ udskyde aktivitet
3. opretholde kontrol over et fysisk rum/ en aktivitet eller genstand

4. vise medfølelse overfor andre børn
5. opholde sig det rette sted på det rette tidspunkt
6. ignorere andre børns eller pædagogers påbud
7. respektere andre børns eller pædagogers påbud
8. spørge om lov
9. gøre noget uden at spørge om lov
10. spørge om hjælp
11. følge en instruktion
12. udtrykke krav eller ønsker overfor andre børn eller pædagoger
13. skanne (dvs. undersøge om der er aktiviteter barnet ønsker at deltage i)
14. overholde regler for leg eller anden børneinteraktion
15. definere regler for leg eller anden børneinteraktion
16. omdefinere regler for leg eller anden børneinteraktion
17. kontakte andre børn (kropsligt eller verbalt)
18. afvise andre børn (kropsligt eller verbalt)
19. deltage i aktivitet
20. kopiere andres adfærd
21. fastholde kontakten til et andet barn (kropsligt eller verbalt)
22. kende og respektere børnehaves formelle og uformelle regler
23. igangsætte lege
24. slås
25. undlade at slås
26. koncentrere sig om at færdiggøre aktiviteter
27. udtrykke sig verbalt
28. udelukke andre børn fra aktiviteter (kropsligt eller verbalt)
29. inkludere andre børn i aktiviteter (kropsligt eller verbalt)
30. lytte til pædagogerne
31. selv klare forskellige praktiske gøremål (at tage tøj på / gå på toilettet osv.)
32. at kunne engagere sig
33. at være disengageret i aktiviteter, der foregår
34. opsøge sociale situationer aktivt
35. klare sig uden forældre

Kravene udspringer alle af observationer eller præliminære analyser af situationer. De er i den forstand grounded (Maaløe 1996). Som det tydeligt fremgår, er der modsætninger mellem mange af kompetencerne (fx 32 og 33). Det hænger sammen med, at stort set alle kompetencerne er situationelle. Fx at engagere sig kan være en måde at få sine egne interesser igennem, at relatere sig til andre børn og at opfylde nogle ideale forventninger, som pædagoger har til børnehalebørn. Men disengagement er også krævet: Der foregår hele tiden mange forskellige aktiviteter i en børnehave ofte inden for det samme fysiske rum, og det er derfor en nødvendighed, at børn kan ignorere nogle af de aktiviteter, der foregår. Kompetencerne har således næsten alle at gøre med håndteringen af specifikke situationer. Kompetencekravene skal ikke forstås essentialistiske – som fakta, der foreligger i verden. De er konstrueret og fortolket ud fra mine observationer af det liv, som børnene lever i børnehaven.

Med udgangspunkt i denne række af krav og sideløbende litteraturstudier formulerede jeg en kortere operationaliseret liste over kompetencekrav, der særligt skulle være i fokus i 2. fase af undersøgelsen. Med denne liste søger jeg at indfange centrale kompetencer i børnehavens hverdag. Der er argumenteret mere omfattende for de enkelte kravs betydning i kapitlerne 6 og 10, men jeg skal her kort nævne dem:

1. Krav om at leve op til *daginstitutionens normer, regler og orden*.
Herved forstås barnets forhold til normerne for børnehavelivet, såvel i børnenes indbyrdes interaktion som i relationen til de voksne. Heri indgår som en faktor barnets kapacitet til at omdefinere eller omgå normer, regler og ordenskrav
2. Krav om at være *fleksibel* i sin interaktion med andre børn
Herved forstås barnets kompetence i at tage højde for andre børns intentioner og formåen. Herunder krav om at håndtere flere modsætningsfyldte krav.
3. Krav om *autonomi*.
Herved forstås barnets kapacitet til at opretholde sine egne, eller en gruppe det deltager i, aktiviteter i børnehavens sociale turbulens.

4. Krav om at kunne *relatere sig til andre børn*.

Herved forstås barnets kompetence til at indgå, opretholde og forandre relationer til de andre børn.

Kravene kan håndteres på forskellige måder af børnene: Her søgte jeg i observationer at skelne mellem om:

1. Barnet forsøger ikke at leve op til kravene.
2. Barnet forsøger at leve op til kravene, men uden succes for barnet selv.
3. Barnet lever op til kravene.
4. Barnet søger at ændre kravene (omgåelse eller forhandling).

Disse operationaliserede lister over krav og måder at håndtere kravene på udgjorde særlige opmærksomhedspunkter i observationerne af udvalgte børn i 2. fase af undersøgelsen og i den efterfølgende analyse og fortolkning af observationerne.

Forskelle mellem institutionerne

Min forhåndsforestilling var, at det ville være muligt at identificere en socialgeografisk forskel i mellem de to institutioner Margueritten og Tulipanen. Der var som nævnt forskelle i forældregruppens sociale sammensætning. Også relationen mellem pædagogerne og forældregruppen var forskellig i de to institutioner.

Personalet i Tulipanen betragtede deres arbejde i forhold til forældrene som tenderende det socialpædagogiske; mens personalet i Margueritten i høj grad så deres arbejde som en service overfor materielt privilegerede forældre, der kunne have en tendens til at være optagede af at stille krav netop i forhold til deres eget barn.

Forskellen i forældre-pædagog-relationen mellem de to institutioner kan illustreres af forskellen i den måde, som jeg fik adgang til institutionen på: I Tulipanen gav lederen mig uden videre adgang, også selvom jeg direkte spurgte om forældrebestyrelsen ikke skulle spørges; mens Marguerittens leder omvendt fra starten understregede, at forældrebestyrelsen skulle indvillige i min tilstedeværelse. I Margueritten blev det i øvrigt også forbundet med

betænkeligheder ved, hvorvidt det kunne give problemer, at ikke alle forældre havde givet deres eksplicitte tilladelse til min tilstedeværelse.

Kontrasten blev også understreget af en anden observeret forskel mellem de to institutioner: Begge daginstitutioner afholdt forældremøder med eksterne foredragsholdere i den periode jeg observerede dem: Mens der i Tulipanen var et oplæg fra kommunens skolelæge, holdt Margueritten et møde med en terapeut fra Kemplerinstituttet.

Der var altså en forskel i relationen mellem institutionens pædagoger og forældregruppen i de to institutioner. Men i forhold til de rutinemæssige aktiviteter, pædagog-børne-interaktionen og barn-barn-interaktionen var det svært at observere forskelle mellem de to institutioner. De kvalitetsforskelle som blev fundet af Svenning & Svenning (1979) og Jacobi (1991) kunne jeg ikke umiddelbart identificere. I deres pædagogik og omgang med børnene synes institutionerne at minde om hinanden.

Dette billede blev bekræftet af 2. fases efterfølgende observationer i 5 børnehaver i en tredje kommune i det storkøbenhavnske område. (Hvad der nærmere karakteriserer de observerede institutioner diskuteres nedenfor i kapitlerne 5-10). I deres pædagogik og daglige aktiviteter minder de observerede institutioner om hinanden²⁷. Dette indebærer ikke, at der ingen kvalitetsforskelle var mellem de observerede institutioner (eller for den sags skyld mellem andre danske daginstitutioner) – men at det, der foregik i de observerede institutioner mindede så meget om hinanden, at det er meningsfuldt at sammenligne, hvordan børn opbygger kompetencer og hvilke krav der stilles til dem på tværs af institutioner – også selvom institutionerne er forskellige og rekrutterer forskellige sociale grupperes børn.

²⁷ Andersson (1989; 1990; 1994b) er indirekte inde på noget lignende, når hans skal forklare, hvorfor svenske (skandinaviske) undersøgelser af daginstitutioners effekter adskiller sig fra særligt de amerikanske ved at vise en klart positivt effekt af børns daginstitutionsophold på en række punkter. Han mener, at denne forskel må tilskrives de svenske daginstitution relative ensartede og international sammenhæng høje kvalitet. Denne undersøgelse synes at pege på at noget lignende gør sig gældende i forhold til danske daginstitutioner.

Undersøgelsens fremgangsmåde og historie II.

Udvælgelse af fokusbørnene

2. fase af undersøgelsen var en mere detaljeret udforskning af et mindre antal børn, i resten af afhandlingen benævnt *fokusbørn*. Børnene er udvalgt således, at de mindede om hinanden på de fleste punkter, men adskilte sig, hvad angår sociokulturel baggrund. Hensigten var at observere og sammenligne en gruppe af børn, der i høj grad har samme baggrundsfaktorer mht. forhold, der er kendt for eller formodes at influere på kompetence (Schneider 1993; Hart et al. 1997), men som dog adskiller sig fra hinanden mht. sociokulturel baggrund. Imidlertid indskrænker gruppen af børn, som lever op til kriterierne sig jo flere baggrundsfaktorer, man søger at gøre ens. Dette rejser to problemer: Et teoretisk – indskrænkning af generaliserbarheden – og et praktisk: vanskeligheder med at finde børn, der lever op til kriterierne. En kvalitativ undersøgelse af et mindre antal personer kan ikke gøre krav på at leve op til et repræsentativitetskriterium. Men generaliserbarheden er søgt styrket gennem overvejelser over typiskhed og strategisk udvælgelse (Marshall & Rossman 1995) af børn og familier. Muligheden for generalisering er ydermere tæt forbundet med den efterfølgende bearbejdning og analyse. En kvalitativ forskningstilgang stiller krav om, at man ikke bare udvælger de eksempler eller situationer, der understreger ens pointer, men i stedet undersøger materialet for modsætninger. Udsagn eller situationer kan på forskellig måde pege på prægnante fund. Her skelner jeg (inspireret af Flyvbjerg 1991; Haavind 2000) mellem forskellige former for forhold mellem cases/ situationer/ udsagn og generaliseringer:

- Typiskhed: Herved forstås cases /observationer, der er eksempler på en gennemgående tendens i materialet.
- Eksemplariskhed: herved forstås observationer eller cases, der – ofte prægnant – samler en generel eller almen tendens eller problematik i materialet. Her vil man udvælge situationer eller cases, der tydeligst illustrere en problematik – uanset disses frekvens eller typiskhed. Men pointen er, at de

som Webers idealtyper særligt prægnant siger noget om et mere alment fænomen.

- Undtagelse: Herved forstås observationer / cases, der er i klar modsætning til hovedparten af de andre observationer. Undtagelser kan være lige så kundskabsproducerende, fordi de gennem deres kontrastvirkning kan henlede opmærksomheden på generelle træk, der i første omgang er upåfaldende. Herudover tjener undtagelser til vise flertydigheden eller modsætningsfyldtheden i det udforskede.

I sammenhæng med disse overvejelser over situationers/ cases betydning er det værd at notere sig hvorvidt bestemte fænomener optræder for en enkeltstående, for få, for nogle, for mange eller for alle.

Man kan betragte de udvalgte børn og familier som eksempler på danske småbørnsfamilier²⁸. Generaliserbarheden hænger sammen med at disse familier og børn ikke afviger fra andre børn på en iøjnefaldende måde. Men i forhold til den strategiske udvælgelse er det et paradoks, at jo flere typiske eller gennemsnitlige kriterier, der bruges – jo mindre bliver den gruppe af personer, der lever op til kriterierne. Når tilstrækkelig mange kriterier, som skal indfange i dette tilfælde det typiske 1995 barn, lægges til grund for udvælgelsen, ender man derfor med en lille gruppe, der er ”atypisk typisk”.

Problemet med tilgængeligheden søgte jeg i første omgang at løse ved at finde børnene gennem Danmarks Statistiks registre. Danmarks Statistik tillader imidlertid ikke denne form for udvælgelse af en mindre gruppe til nærmere kvalitativ undersøgelse. Desuden var der centrale kriterier i undersøgelsesdesignet, som ikke optrådte i Danmarks Statistiks registre som variable. Da denne fremgangsmåde derfor ikke var anvendelig, valgte jeg i stedet at finde børnene gennem udvalgte daginstitutioner. Denne form for udvælgelse gjorde dog problemet med at finde et passende niveau for kriterierne mere påtrængende – et niveau der gør at børnene er sammenlignelige, men også gør det muligt at finde børn der lever op til kriterierne. For at undersøge hvor mange børn typiskhedskriterierne ville

²⁸ De er derimod ikke idealtypiske i Webersk forstand. Idealtyper er karakteriseret ved i særlig ekstrem udstrækning at fremvise typiske sociale træk.

udelukke, så jeg forsøgsvis på data for 44 jævnaldrende børn i de to institutioner, der var ramme om den 1. fase af undersøgelsen. Dette belærte mig om nødvendigheden af at indskrænke antallet af kriterier. I et foreløbigt design levede kun ét af 44 børn op til de opstillede kriterier²⁹. Jeg endte derfor op med at opstille en række kriterier, der inkluderede knap halvdelen af børnene.

Kriterierne for udvælgelse af fokusbørnene blev følgende:

- **Køn:** Der findes 16 børn – 8 drenge og 8 piger.
- **Alder.** Børnene skal være født 1995.

Der foretrækkes børn født så tæt på 1.juli som muligt. Børnene skal være født indenfor nogenlunde samme tidsperiode for at sikre, at det ikke er deres alder, der er den vigtigste mulige forklaring på forskel i kompetence. Børn født i 1995 var på det tidspunkt observationerne fandt sted (marts-september 2000) 5-årige. 5-årige er karakteriseret ved at være erfarne børnehavebørn, samtidig med at de selv, deres forældre og pædagoger endnu ikke er orienteret mod skolen. 5-årige har relationer til såvel yngre, jævnaldrende som ældre og mere erfarne børn.

At børnene var født i 1995 muliggjorde samtidig direkte sammenligning af fokusbørnene med den større og repræsentative gruppe børn, der indgår i SFIs forløbsundersøgelse. Også de er født i 1995 (Andersen 1997; Christoffersen 1998; Christensen 2000). Data på disse børn er tilgængelige for andre forskningsprojekter og kan derfor bruges direkte til sammenligning³⁰.

- **Forældres samliv:** Forældrene skal have været par – enten gifte eller samlevende – siden barnets fødsel.

Børnene skal have begge forældre – da undersøgelser (Schneider 1993) peger på, at spørgsmålet om barnet er vokset op med og har begge sine

²⁹ De kriterier som indgik i det foreløbige design, men som udgik, var kriterier vedrørende antal søskende, position i søskendeflokken, moders alder, andre søskende i institutionen. Særlig søskendekriteriet var der mange af børnene, der ikke levede op til. Paradoksalt nok havde 13 ud af de endelige 16 fokusbørn – tilfældigt – en søskende. En enkelt havde 2 søskende, en havde to voksne halvsøskende og en var enebarn. Dette understreger forekomsten af tilfældige og ikke forudsete variationer.

³⁰ Dog med det forbehold, at mødre i SFIs undersøgelse sidst er interviewet, da børnene var 3 1/2 år gamle.

forældre kan have – i hvert fald midlertidig – betydning for dets kompetencer.

- Tidspunktet for institutionsstart: Barnet skal have gået i institution eller dagpleje senest fra 18 måneders alderen – med højst 3 måneders afbrydelse.

Tidligere undersøgelser (Andersson 1994a) peger på, at det har en betydning for barnets "udbytte" af institutionslivet, hvilket tidspunkt det er startet i institutionen på. Hertil kommer, at det daginstitutionen må betragtes som en specifik social kontekst, hvis kode skal læres, og hvor længere tids udsættelse for denne kode må antages at spille en rolle for, hvor godt barnet mestrer koden.

- Barnet skal starte i skole senere end 2000.

Såfremt barnet skulle starte i skole kunne det indebære, at barnet deltager i specielle aktiviteter i børnehaven – aktiviteter, der er mere skolerettede end børnehavens sædvanlige. Barnets, forældrenes og pædagogens orientering ville derfor i højere grad rette sig mod de skolespecifikke (eller skoleforberedende) kompetencekrav, snarere end eller udover børnehavens kompetencekrav.

Dette kriterium er dog i sammenhæng med alderskriteriet ikke uproblematisk. For man må regne med, at netop de børn, der starter tidligt i skole (som det er tilfældet for 1995 børn, der startede i skole i 2000), er børn, der er – eller i det mindst betragtes af forældre og / eller pædagoger – som særligt kompetente. Dette kriterium vil derfor alt andet lige føre til fravalg af de mest kompetente børn.

- Forældrene skal have dansk som modersmål.

Der kan dog inkluderes børn, hvor en af forældrene er fra et andet nordisk land (se fodnote 24).

- Barnet skal ikke have udviklingsmæssige problemer, der har givet sig udslag i henvisning til psykolog, støttepædagog eller talepædagog.

Dette kriterium er medtaget for at der ikke skal være et eller få børn, der afgørende skiller sig ud og dermed skævvrider sammenligningen mellem de to sociokulturelle grupper.

Ligesom skolekriteriet (kriterium 5) indebærer også dette kriterium, at børn, der afviger – eller af pædagoger eller forældre anses for at afvige –

fra normen tendentielt glider ud af undersøgelsen. Dvs. at disse to kriterier indlysende er med til at indskrænke forskellene i børnenes kompetencer.

- Forældrene må ikke have været langvarigt arbejdsløse i barnets levetid.
- Forældres erhverv og uddannelse.

Børnene udvælges således, at deres forældre har samme erhvervs og uddannelsesforhold. Halvdelen af børnene er kommer fra a-familier. Den anden halvdel fra m-familier³¹.

Børnene udvælges således, at de er kønsmæssigt ligeligt sammensat i begge sociale grupper.

De to sociale grupper er defineret således:

- Børn fra a-familier: At begge forældre har grundskole som højeste fuldførte uddannelse, subsidiært at en eller begge har en erhvervsfaglig uddannelse. Familier hvor mindst en af forældrene er ufaglærte foretrækkes. Begge forældre er lønarbejdere. Ingen af forældrene har ledelse som primært arbejdsområde. Forældre, der arbejder med genstande eller med mennesker (i underordnede eller praktiske funktioner) vil blive foretrukket. Forældre, der arbejder med symboler er fravalgt – dette dækker dog ikke underordnede kontorfunktioner o.lign.

- Børn fra m-familier: At begge forældre har en eller mellemlang videregående uddannelse (idet familier hvor begge har en længere videregående uddannelse foretrækkes) Familier, hvor begge er lønarbejdere foretrækkes. Evt. kan én af forældrene være selvstændig. Forældre som arbejder med symboler bliver foretrukket.³²

Da børnene ikke kunne findes via Danmarks Statistiks registre anvendte jeg i stedet en kombination af nøgleinformanter og screening via spørgeskemaer: På baggrund af de statistiske data, som er nævnt ovenfor (s. 49) udvalgte en kommune – Z – i Storkøbenhavn. Kommunen er karakteriseret ved en stor andel af arbejdere og funktionærer og ved et uddannelsesniveau, der er tæt på landsgennemsnittet. Kommunen er relativt stor og består af socialgeografisk

³¹ For at markere at der er tale om operationaliserede kriterier anvendes betegnelserne a-familier og m-familier (selvom forbindelsen til begreberne arbejderklasse og mellemlag ikke er tilfældig).

³² Baggrunden for de enkelte kriterier er nærmere beskrevet i bilag 2 (kriterier for udvælgelse af fokusbørn)

forskelligartede områder – såvel ældre villakvarterer og nyere parcelhuskvarterer som højhuse drevet af sociale boligselskaber. I kommunen er der desuden flere områder med tæt-lav bebyggelse/ rækkehuse. Den er særlig kendetegnet ved at være en af de kommuner i Danmark med den højeste andel af ”ny industri” dvs. medicoindustri og IT-virksomheder (Løcke & Hoff 2000).

Formanden for den lokale afdeling af BUPL identificerede en række institutioner for mig, som kunne karakteriseres ved både at rekruttere børn fra mellemlags- og arbejderfamilier. Gennem kontakt til en kommunens pædagogiske konsulenter blev der givet skriftlig tilladelse til at kommunens institutioner kunne indgå i forskningsprojektet, såfremt forældre og personale var villige til det. Samtalen med kommunens pædagogiske konsulent bekræftede samtidig de socialgeografiske karakteristikker, som fagforeningsformanden havde givet af de forskellige institutioner.

På baggrund heraf rettede jeg telefonisk og skriftlig henvendelse (se bilag 3) til i første omgang 6 børnehaver og spurgte om de ville indgå i undersøgelsen – og i bekræftende fald, om de så ville uddele et brev og spørgeskema (bilag 4) til de forældre, der havde børn født i 1995 i institutionen.³³ Pædagogerne uddelte i alt 82 skemaer (ud af 93 mulige) i de 6 institutioner og heraf returnerede forældre til 52 børn udfyldte skemaer. En screening af skemaerne viste, at kun 14 af børnene faldt inden for kriterierne – og her kun 1 pige med mellemlagsforældre og 1 dreng med arbejderforældre. Et stort antal børn (24) blev sorteret fra, fordi deres to forældre ikke kunne placeres indenfor samme uddannelses-/erhvervs-kategori. At andelen af børn, der blev sorteret fra på denne baggrund var så meget større end i institutionerne i 1. fase, kan tilskrives, at befolkningen i X og Y kommune, hvor 1. fase var henlagt, befinder sig i hver sin ende af det sociale spektrum, mens borgerne Z kommune, der var sæde for 2. fase af undersøgelsen, har en mere forskelligartet social sammensætning. Trods dette er der som det fremgår af

³³ Marshall (1995) og andre nævner det ofte problematiske i at få adgang til at udforske institutioner. For dette forskningsprojekt har det imidlertid ikke udgjort noget problem. Tværtimod var både de kommunale forvaltninger og de institutioner jeg kontaktede umiddelbart positivt indstillede og meget hjælpsomme. En enkelt institution kunne i første omgang ikke overskue at deltage, men da jeg kontaktede dem en måned senere havde de efterfølgende diskuteret det, og ville de meget gerne deltage. Personalet i en enkelt institution var ligefrem skuffede over, at jeg endte med ikke at observere der.

skema 2.1 nedenfor også i kommune Zs institutioner tale om en vis social segregation: Der var således også her en tilbøjelighed til, at der enten var mange børn af arbejdere eller mange børn med mellemlagsbaggrund i de enkelte institutioner – selv når de lå placeret midt mellem to socialgeografiske forskellige områder.

Da de praktiske problemer med at finde børn, der levede op til kriterierne var så store, blev en mere målrettet og mindre tidskrævende fremgangsmåde taget i brug for at finde de resterende børn. To institutioners personale blev kontaktet og spurgt om de havde børn der levede op til inklusionskriterierne. Pædagogerne spurgte herefter disse børns forældre, om jeg måtte kontakte dem. Med disse to institutioner var der fundet det ønskede antal børn. Familierne blev herefter kontaktet og spurgt, om de var villige til at indgå i undersøgelsen. Efterfølgende samtale med forældrene betød, at to drenge fra a-familier udgik – en fordi familien alligevel ikke ønskede at deltage og en, fordi drengens mor havde været arbejdsløs i størstedelen af drengens levetid. Vi var derfor nødsaget til målrettet at lede efter drenge fra a-familier og fandt dem i to forskellige institutioner efter, at der var truffet aftaler med de øvrige familier. For at indskrænke antallet af institutioner, hvor der skulle foretages observationer, blev 4 af de oprindelige 6 institutioner valgt fra. De udvalgte fokusbørn fordeler sig på de forskellige institutioner, som det vises i det nedenstående skema 2.1.

Skema 2.1: Fordeling af fokusbørn på institutioner, køn og social baggrund

	M-familier		A-familier		Ialt	Boligområde ³⁴
	Piger	Drenge	Piger	Drenge		
Solsikken	1	1	1		3	H, P, T
Rosen	1	2			3	P, T
Tjørnen	2	1	2	1	6	P, T
Egen			1	1	2	H, T
Violen				1	1	H, T, (P)
Liljen				1	1	H, T

Institutionerne minder på flere måder om hinanden: Alle institutioner er børnehaver, dvs. børnene går i institutionen fra de er ca. 3 til de er ca. 6 år gamle. 4 af de 6 institutioner er normeret til 60 børn, Liljen til 52 og Egen til 66. Institutionerne er opdelt i 3 stuer, hvor pædagoger og børn er knyttet til. Det gælder dog ikke Violen, som også adskiller sig fra de andre ved at 1/3 af børnene på skift er med en bus ud af institutionen. Også den fysiske indretning af institutionerne er meget ens: Institutionerne ligger placeret midt på en indhegnet legeplads med flisearealer, sandkasser, legeredskaber og mere "vilde" områder med græs, bart jord eller bevoksning. Alle institutioner har cykler og mooncars. Indretningen af børnehaverne er også relativt ens: Stuer med borde og legesager med tilhørende birum, der ofte er indrettet til "tumlerum". Stuerne ligger i alle institutionerne (undtagen Tjørnen) i forbindelse med en gang, hvor børnene har hver deres garderobe. I de fleste af institutionerne er der et åbent køkken i forbindelse med gangen. Udover disse rum er der i alle institutioner et kontor og en opholdsstue for personalet.

³⁴ Kolonnen angiver den overvejende boligform for børnehavens forældregruppe iflg. institutionens pædagoger, BUPLs formand og geografi.
H=Højhuse, P=Parcelhuse og T=tæt-lav bebyggelse/rækkehuse.

Refleksioner over problemerne med at finde børn, der lever op til kriterierne

Problemerne med at finde børn, der lever op til kriterierne, giver anledning til en række overvejelser:

For det første peger data på det faktum, som tidligere er nævnt, nemlig at der parallelt med den socialgeografiske opdeling er en social segregation af daginstitutionerne. Til trods for, at jeg havde søgt at finde institutioner, der rekrutterede både fra a- og m-familier, var der en klar tilbøjelighed til, at enten den ene eller den anden gruppe var stærkest repræsenteret i de enkelte institutioner.

For det andet giver vanskelighederne med at finde børn, der lever op til kriterierne anledning til at overveje, hvorvidt designet overhovedet indfanger de vilkår som almindelige danske småbørn vokser op under: Hvis kun ca. 1/4 af børnene lever op til udvælgelseskriterierne har vi så at gøre med nogle særlige børn – eller kan undersøgelsen sige noget om almindelige danske børns barndom? ³⁵ Som tidligere nævnt er det imidlertid det typiske, der er baggrunden for udvælgelsen af børnene. Men fokusbørnene er også udvalgt for at undersøge om det er muligt at se forskelle i børns kompetencer og det liv, der leves i familien i mellem familier med en forskellig sociokulturel placering. Og selv om forskellene undersøges for disse familier, kan det formentlig alligevel sige noget om nogle faktorer, der er på spil i familier med en knap så homogen kulturel, erhvervs- eller uddannelsesbaggrund.

Endelig kan der være grund til at se på baggrunden for, at det var så svært at finde drenge fra a-familierne, der levede op til kriterierne. Dette kan være tilfældigt; men det var påfaldende – og blev det mere og mere efterhånden som vi kontaktede flere institutioner for at finde a-drenge, der levede op til kriterierne – at mange af a-drengene ikke kunne inkluderes i undersøgelsen, fordi de havde været henvist talepædagog, skolepsykolog eller lignende. Man kan derfor spørge om disse drenge fra arbejderfamilier skiller sig ud ved at have særligt mange problemer. En kørsel på de 3 årige fra SFIs forløbsundersøgelse viser, at der er tale om at drenge fra a-gruppen i højere

³⁵ En kørsel på de 3-årige børn der indgår i SFIs forløbsundersøgelse (bilag 5) viser at 16- 19 % af alle børn (altså også de der ikke er i dagpasning) lever op til de kriterier jeg har brugt vedrørende forældres uddannelses- og erhvervsforhold

grad bliver sorteret fra på "problemkriterierne" (se bilag 5). På den anden side er der ikke tale om meget store forskelle mellem a-drengene og de andre grupper.

Observationer af fokusbørnene

Efter 16 mulige fokusbørn var fundet blev forældrene kontaktet m.h.p. en endelig tilladelse og nærmere aftale om observation af netop deres barn og efterfølgende interview af forældrene og en af barnets pædagoger. Forældrene blev også spurgt, om de og deres børn ville indgå i en samtidig undersøgelse af børnenes og familiens tidsbrug. Denne undersøgelse blev udført af Teresa Harms (2004). Kontakten foregik ved, at pædagogerne udleverede et brev til forældrene (se bilag 6). Efterfølgende kontaktede vi forældrene telefonisk. Udvælgelsen af børnene foregik således alene på grundlag af deres baggrundsdata, og uden at de var observerede. For alle børns vedkommende blev de respektive institutioner spurgt, om barnet havde fået særlige former for støtte (talepædagog, psykolog, støttepædagog) eller der kunne være andre grunde til, at barnet ikke skulle deltage i undersøgelsen ³⁶.

Børnene blev først observeret, dernæst blev forældrene interviewet, og til slut blev pædagogerne interviewet. Rationalet bag denne rækkefølge var at undgå, at observationerne blev farvet af den karakteristik eller kategorisering, som forældre og pædagoger gav af børnene. Samtidig giver rækkefølgen mulighed for at spørge til specifikke oplevede situationer med barnet. Forældrene blev lovet fortrolighed i forbindelse med deres interview, og forældreudtalelser blev ikke eksplicit refereret i forbindelse med pædagoginterviewene.

Observationerne foregik institutionsvis. Jeg indledte med 1-3 dages tilstedeværelse i hver af børnehaverne. I alle børnehaver præsenterede institutionens leder eller en anden pædagog i den forbindelse institutionen generelt, dens pædagogiske principper, dagsplan, organisatoriske opdeling, rekrutteringsgrundlag og særlige kendetegn; men uden at specifikke børn blev diskuteret. Disse dages indledende observation blev brugt til at lære børn og voksnes navne, institutionens fysiske indretning og institutionens tidsplan at

³⁶ Således udgik et barn, der umiddelbart op til den planlagte observation, havde været langvarigt syg.

kende. Og ikke mindst blev de brugt til at vænne børn og voksne til jeg var til stede og observerede. Observationer blev skrevet ned i en notesbog og efterfølgende ind på computer. I forbindelse med denne indskrivning tilføjede jeg indfald eller rudimentære analyser til noterne.

Den observation, der fokuserede på et bestemt barn – fokusbarnet – blev gennemført på en på forhånd aftalt dag. Her observerede jeg barnet fra forældrene afleverede ham eller hende om morgenen til de hentede ham eller hende om eftermiddagen. Jeg sikrede mig på forhånd at der var tale om en almindelig dag i den betydning at der ikke var planlagt særlige aktiviteter, og at barnet ikke var væsentlig kortere tid i institutionen end sædvanligt. Jeg observerede barnet hele dagen afbrudt af pauser på 10 minutter ca. hver time til halvanden. Pauserne blev lagt således, at jeg for alle børns vedkommende observerede, når forældrene afleverede barnet³⁷, når barnet spiste frokost, når barnet deltog i eftermiddagens samling, og når forældrene hentede barnet. I centrum for observationerne var barnets interaktion med andre børn og personalet, og hvordan han eller hun håndterede de på side 59 nævnte kompetencekrav: At leve op til normer, regler og orden, at være fleksibel, at være autonom og at relatere sig til andre børn. Observationerne fokuserede på fokusbarnet – men særlig bemærkelsesværdige situationer med andre børn eller voksne som aktører blev også noteret. Fokusobservationerne blev noteret i direkte forbindelse med observationerne og efterfølgende skrevet ind på computer. Efterfølgende blev fokusobservationerne kodet i NUDIST.

Ikke-deltagende observatør

Igennem det seneste tiår har der – ikke mindst under inspiration fra den antropologiske børneforskning – været en stigende interesse for ikke blot at observere børn ”udefra”, men også deltage i børns sociale liv på mere eller mindre lige fod (fx Lærke 1998; Corsaro 2002) (se også Fine & Sandstrom 1988; Gulløv & Højlund 2003). Min ambition var ikke at bedrive etnografisk feltarbejde, men mange af de overvejelser, som rejses af børneetnografien er relevante også for mere fokuserede og kortvarige observationer. Under alle

³⁷ To af børnene var afleveret umiddelbart inden observationens start, da forældrene mødte tidligere op med barnet end de havde angivet.

omstændigheder må man reflektere over, hvordan man indgår i daginstitutionens sociale praksis, når man observerer.

Min forestilling var på forhånd, at jeg ikke ville deltage i aktiviteter hverken børnenes eller de voksnes. Dette er ikke ensbetydende med at jeg ikke blev bemærket eller at min tilstedeværelse ikke havde nogen betydning. I forhold til børnene oplevede jeg det som overraskende nemt, at få en sådan ikke-deltagende rolle. Jeg blev af mange af børnene mødt med spørgsmålet, "Hvad laver du?", eller med kommentarer som "Du har en stor næse". Jeg svarede, "jeg vil gerne se hvad børnene laver i en børnehave", men prøvede i øvrigt at indskrænke samtalerne til et minimum.

Min forhåndsforestilling var, at børnene ville opfatte mig som en pædagog. Det viste sig imidlertid, at børnene forbløffende hurtigt kategoriserede mig som en "ikke-pædagog". Baggrunden for dette er formentligt, at jeg i modsætning til pædagogerne ikke inter文enerede³⁸ i børnenes interaktion og heller ikke kom med instruktioner om, hvad de skulle gøre. At jeg konstant noterede i min notesbog og at jeg meget af tiden sad ned udsendte også signaler om, at jeg var en anden slags voksen (eller snarere "ikke en rigtig voksen" – se kapitel 7). I starten undrede jeg mig over, at børnene så hurtigt fandt ud af, at jeg ikke var pædagog, indtil jeg blev opmærksom på, at der er i løbet af en dag kan være mange voksne i institutionen som ikke er pædagoger: først og fremmest forældre, men også fx håndværkere (Et barn spurgte om jeg var elektriker. Et andet barn, i en institution der skulle renoveres, spurgte om jeg var arkitekt). Pointen er at børnehavebørn generelt er ganske gode til opfatte, hvem der er pædagoger og at de faktisk skelner mellem forskellige voksne.

Et institutionel forhold som lettede min ikke-deltagelse er, at børnehavebørn, er vant til at blive overvåget af voksne og derfor tilsyneladende ikke tager nogen særlig notits af det. I en række tilfælde bevæger børnene sig dog ud i rum eller steder, hvor de ikke uden videre kan overvåges af pædagogerne. Når jeg fulgte børn sådanne steder blev min tilstedeværelse i mange tilfælde

³⁸ Dette stillede mig dog ind i mellem i dilemmaer. Jeg endte således med at gribe ind, ved en enkelt lejlighed, hvor nogle drenge ville slå en anden dreng og forhindre ham i at forlade rummet.

bemærket og påtalt af børnene og ved flere lejligheder afstedkom det, at jeg spurgte om jeg måtte være tilstede. Dette fik jeg i de fleste tilfælde lov til.

Pædagogerne derimod var generelt mere opmærksomme på min tilstedeværelse – men også de ”overså” mig forbløffende hurtigt. I hvert fald var jeg af og til forbavset over, fx hvor voldsomt pædagoger kunne skælde ud, mens jeg observerede dem på ganske nært hold. Pædagogerne affandt sig også med at jeg – som det var aftalt inden observationerne – ikke deltog i arbejdet fx med at trøste, rydde op eller intervenere ved konflikter (Jeg ved ikke om dette havde været lige så enkelt, hvis jeg var kvinde). Generelt var pædagogerne nysgerrige overfor hvad jeg observerede, men de tøjlode deres nysgerrighed. Trods dette oplevede jeg et par gange reaktioner fra pædagogerne: En pædagog bad mig lade være med at deltage i et børnemøde for en mindre gruppe børn. En anden spurgte grinende (efter at jeg havde observeret i børnehaven i nogle dage), hvad det dog var jeg skrev i den bog?

Interview med forældre

Efter at barnet var observeret blev hans eller hendes forældre interviewet. Interviewene foregik i familiens hjem for det meste om aftenen. I samtlige interview deltog begge forældre.³⁹ Ved flere af interviewene var fokusbørnene og /eller større søskende tilstede en del af tiden. Når interviewet søgtes gennemført hjemme hos den enkelte familie, var det dels fordi det gav en mulighed for at observere hjemmets indretning; men først og fremmest fordi forældreinterviewet i første række omfatter barnets liv i familien, hvilket forældrene i højere grad blev mindet om, hvis interviewet foregår i hjemmet.

Kvale (1997) skelner mellem interviewpersoner som *repræsentanter* eller *informanter*. I dette interview optræder forældrene som begge dele: Som informanter om det specifikke barns (institutions-)historie og familiens dagligdag, og som repræsentanter for henholdsvis en mellemlags- og en arbejderklasse tilgang til barndom, familie, institutioner og kompetence.

³⁹ I en enkelt af familierne deltog faderen kun i halvdelen af interviewet pga. overarbejde.

Spørgsmålet om præcis, *hvad* familien repræsenterer, er imidlertid et særskilt spørgsmål som interviewet skulle belyse udover den primære grove kategorisering af familien. I denne forstand tjener interviewet et tredje formål nemlig *kategorisering* af familien og dens kulturelle kapital.

Udover en række specifikke forskningsspørgsmål skulle interviewet give en almen belysning af familien. Interviewet var således semistruktureret i betydningen, at det var åbent for andre mulige fortolkninger af de angivne temaer.

Som det fremgår var en forhåndsforestilling, at en række forskellige forudsætninger i familien forøger barnets kompetence i institutionen. En anden forhåndsforestilling var, at de samme faktorer er sammenhængende med familiens kulturelle kapital. "Forhåndsforestilling" skal i denne sammenhæng ikke forstås som noget, der kan endelig verificeres eller falsificeres af interviewene/ undersøgelsen. Der er derimod tale om at klargøre hvilke forståelser, der på forhånd er styrende for interviewet – med det rationale, at forhåndsforestillinger kan vise sig at være irrelevante. De specifikke forskningsspørgsmål, som interviewet skulle tjene til at belyse var:

1. Hvad er forældrenes kulturelle kapital og uddannelseskapital? Hvad er forældrenes arbejde og uddannelse?

Interviewet skulle bruges forbedre udgangspunktet for at kategorisere familien – og undersøge om der var en intern sammenhæng i denne kategorisering.

Forestillingen var, at der dels er en form for indre sammenhæng i den kulturelle kapital (uddannelse/"kultur"/arbejde), og dels at den kulturelle kapital kan tjene som en kategorisering, der dikotomiserer undersøgelsens øvrige fund: dvs. dels den observerede sociale kompetence, dels forældrenes "værdier" og attribueringer.

2. Hvilke forestillinger om opdragelse og barndom har forældrene?

Hvilke opdragelsesidealer har forældrene? Hvordan løser de uoverensstemmelser? Hvad overlades til barnets egne beslutninger? Har forældrene et værens- eller projektsyn (Halldén 1992)?

3. Hvordan opfatter forældrene deres barn – med fokus på dets kompetencer – og her særligt dets sociale kompetencer?

Det spørgsmål skal dels tjene til at indsamle information om barnets kompetence i og udenfor børnehaven – og dels tjene til at afdække, hvordan forældrene opfatter barnet, hvilke egenskaber de attribuerer til barnet. Svarene på dette skal dels sammenlignes med den kulturelle kapital og dels kontrasteres til pædagogernes opfattelse af barnet – og de observerede kompetencer.

4. Hvordan er understøtter forældrenes omgang med barnet dets refleksioner over sine erfaringer?

Sproglig kompetence må antages at spille en rolle for andre kompetencer. Og skønt det må antages, at en del af den pragmatisk kompetence er bundet til specifikke kontekster (fx samvær med forældre henh. samvær med jævnaldrende), er der også tale om overførbare kompetencer. Så sproglig kompetence kan have en betydning for barnets kompetence i børnehaven. Spørgsmålet er om m-familierne er kendetegnet af en højere grad af sprogliggørelse og refleksiv bearbejdning af barnets erfaringer fra børnehaven?

5. Hvordan relaterer forældrene sig til daginstitutionen?

På forhånd mente jeg hypotetisk at kunne skelne mellem to forskellige forældretilgange til daginstitutionen: en offensiv, karakteriseret ved klare forventninger til børnehaven, bevidst og overvejet (ofte på baggrund af egne undersøgelser) valg af daginstitution; og en defensiv, karakteriseret ved at institutionen opfattes som påtvunget, og som en der ikke kan stilles krav til – og som barnet omvendt har svært ved at opfylde kravene til.

Som for spørgsmålet om den sproglige/ refleksive kompetence kan man også her forestille sig, at en offensiv tilgang til institutionen i forhold til en defensiv tilgang er forbundet med en forbedret kompetence i børnehaven. Man kan

ligeledes spørge om m-familier i højere grad har en offensiv tilgang til børnehaven (jf. Ellegaard 2000).

6. Hvordan anskuer forældrene forholdet til jævnaldrende og social kompetence?

Barnets direkte erfaringer med andre børn i sammenhænge uden for børnehaven kan have en betydning for kompetencerne i børnehaven.

Interviewet skulle bruges til at undersøge, hvad forældrene foretager sig for at styrke barnets forbindelser til og omgang med jævnaldrende. Interviewet skulle således eksplorere, om der er sociale forskelle i måden denne kontakt opretholdes på.

Konkret foregik interviewet (se interviewguide for forældreinterview bilag 7) ved, at jeg bad forældrene om at fortælle om en almindelig dag med barnet: De bliver bedt om kronologisk og så detaljeret som muligt at gøre rede for det sidste døgn sammen med barnet. En forudsætning for, at vi i interviewet tog dette udgangspunkt var, at barnet havde været i institution indenfor dette døgn – i modsat fald gik vi tilbage til det sidste døgn, hvor barnet havde været dette. Forældrene blev bedt om at bemærke om dette døgn adskilte sig fra "det sædvanlige" og i så fald hvordan. Undervejs i redegørelsen for disse aktiviteter blev forældrene i et vist omfang spurgt (men ikke så meget at det brød fortællingen om det sidste døgn) digressivt om begrundelser for forskellige handlinger. Der blev lagt særlig vægt på de situationer, hvor barnet skiftede fra familie til børnehaven (og vice versa), aftensmaden el.lign. situation, hvor forældre og barn var sammen og på evt. aktiviteter sammen med barnet. Efter redegørelsen for dagen spurgtes der om barnets pasningshistorie: Hvor er det blevet passet hvornår osv. Det dannede afsæt for forældrenes karakteristik af børnehaven. Der spurgtes til hvilke forskelle, de oplever, der er mellem børnehavens og hjemmets normer.

Der spurgtes om hvordan barnet har det med de andre børn i børnehaven og i sammenhænge uden for børnehaven. Forældrene blev bedt om at give en overordnet karakteristik af barnet.

Den sidste del af interviewet var helliget forældrenes uddannelses- og arbejdsbaggrund. Afslutningsvis spurgtes til familiens kulturelle og

forbrugsmæssige præferencer og vaner, ud fra en forhåndsforestilling om, at forholdet til børnehaverne kunne være indlejret i et mere samlet system af værdier og kulturelle og smagsmæssige præferencer (Bourdieu 1984).

Besøgene hos familierne var samtidig en anledning til at se, hvordan børnene boede: Samtlige familier viste mig rundt i deres hjem.

Umiddelbart efter interviewet nedskrev jeg indtryk fra interviewet og hjemmet og evt. bemærkninger, der var faldet før eller efter interviewet. (I flere tilfælde faldt der vigtige kommentarer, når båndoptageren var slukket). Interviewene med forældrene varede mellem halvanden og to en halv time.

Interviewene blev båndoptaget og efterfølgende transskriberet. Et enkelt af forældreinterviewene blev transskriberet af mig selv, de øvrige af to andre – en overbygningsstuderende på RUC og en journalist.

Forældreinterviewet er inspireret af Haavinds (1987) livsformsinterview – en interviewform, der med sit udgangspunkt i de umiddelbare erindringer søger at komme så tæt på dagligdagens handlinger som muligt i stedet for først og fremmest at tale om ideale forestillinger om forældreskabet (se også Kristjánsson 2001). Den bagvedliggende ide er, at det særligt er dagligdagens rutiner og begrundelserne for disse der er interessante, fordi de er afgørende socialisationsomstændigheder for fokusbørnene. Dette muliggør også, at man i højere grad får blik for, hvordan skiftende og af og til modstridende begrundelser og karakteristikker afløser hinanden i dagligdagen.

Interview med pædagogerne

Efter forældrene var blevet interviewet blev en eller flere af barnets nærtstående pædagoger interviewet. Et af interviewene var et dobbeltinterview med en uddannet pædagog og en pædagogmedhjælper. De øvrige 7 interview var med en enkelt uddannet pædagog. Alle pædagoger havde flere års erfaring og var udvalgt på baggrund af deres særlige kendskab til eller ansvar for en eller flere fokusbørn. Ingen af de interviewede pædagoger var ledere af institutionen. Samtlige interview blev båndoptaget.

Interviewene foregik alle i pædagogernes arbejdstid i rolige rum i de respektive institutioner uden andres tilstedeværelse. Varigheden af interviewene var mellem 50 minutter og halvanden time.

Målene med interviewene var at afdække:

1. Hvordan bedømmer pædagogen det/de specifikke fokusbarn/ -børn?

Skønt projektets vurdering af det enkelte barns kompetence først og fremmest sker med udgangspunkt i observationerne, er det interessant, hvad pædagogernes bedømmelse er af, hvordan barnet håndterer børnehavens krav. Ikke bare fordi dette på en direkte måde er et udtryk for, hvordan barnet lever op til kompetencekravene, men også fordi det er interessant at se hvilke forskelle og overensstemmelser, der er mellem observationer, forældrevurdering og pædagogvurdering af barnet. Samtidig er interviewet en mulighed for supplerende *informationer* om barnets kompetencer – særligt hvad angår det historiske, eller hvad angår særlige forhold omkring observationsdagen. Interviewet fandt bl.a. derfor nødvendigvis sted *efter* observationerne.

2. Hvordan opfatter pædagogerne barnets familie?

3. Hvad er de generelle kompetencekrav – særligt i forhold til social kompetence – som stilles af pædagogerne?

Pædagogernes beskrivelse af det enkelte barn belyser de kategorier, hvorudfra daginstitutionspersonale kategoriserer børns kompetencer. Der blev i første omgang ikke spurgt direkte til kategorierne – men i beskrivelserne af det enkelte barn fremgik kategorierne implicit. Interviewene skulle således tjene til at afdække kategorier pædagoger betjener sig af – og derefter analytisk bestemme, hvordan disse kategorier er sammenhængende med forældrenes kategorier. I denne forstand interviewes pædagogerne som repræsentanter. Som nævnt ovenfor indgår de børn, der har sværest ved at håndtere børnehavelivet ikke blandt fokusbørnene. For at få problemer med at håndtere kompetencer belyst, spurgte jeg i pædagoginterviewene til børn som i observationerne faldt i øjnene som nogle der havde disse besværligheder.

Herudover skal pædagoginterviewene bruges til at få flere informationer om barnets daginstitutionshistorie, socialgeografien for det kvarter, institutionen

er beliggende i, forældregruppens sociale sammensætning samt personalets beskrivelse af institutionens pædagogik.

Ligesom for forældreinterviewenes vedkommende var et mål med interviewet at få det til at omhandle handlinger og konkrete situationelle vurderinger snarere end overordnede og værdibaserede mere ideale beskrivelser af børnene. Der er næppe tvivl om at der – i mindst lige så vid udstrækning, som for forældrenes vedkommende – er tale om, at pædagoger opbygger en særlig retorik omkring deres praksis. En retorik der er knyttet til professionen, men ikke er en direkte repræsentation af praksis (jf. Andersen 1996; Ejrnæs 1999; Muschinsky 2003). Hvordan forholdet er mellem diskurs og praksis diskuteres nærmere nedenfor.

Interviewene omhandlede først og fremmest de konkrete fokusbørn.

Pædagogerne blev bedt om at fortælle om det specifikke barns historie i børnehaven. Denne historie fungerede så som afsæt for at tale om barnets dagligdag og relationer til andre børn og endelig pædagogens vurdering af barnet og dets forældre. Efterfølgende blev pædagogerne bedt om mere generelt at forholde sig til kompetencekravene i børnehaven og institutionens sociale rekruttering (Se interviewguide bilag 9).

Data fra undersøgelsen af børns og familiers tidsbrug

De 16 fokusbørn og -familier var samtidig genstand for en sideløbende undersøgelse af børn og familiers tidsforbrug. Undersøgelsen, der blev forestået af Teresa Harms, er nærmere beskrevet i afhandlingen *The day, home and away: How sixteen Danish five-year olds spend their time* (Harms 2004). Observationsdata fra Harms' undersøgelse også blevet anvendt i mit forskningsprojekt først og fremmest til validering af mine observationsdata. Jeg skal derfor kort præsentere denne undersøgelse: Også Harms har observeret de samme børn som jeg én dag i børnehaven fra de bliver afleveret af forældrene om morgenen til de igen bliver hentet om eftermiddagen. Harms har for hvert barn registreret, hvilken aktivitet barnet foretager, hvem barnet er sammen med (både børn og voksne), og hvor aktiviteten foregår henne. Harms har registreret tidspunkter hver gang der er sket en forandring på en af disse tre parametre (aktivitet, interaktionspartnere, fysisk lokalitet) og hendes

observationsdata er således opbyggede som en sekvens af situationer. Hvert skift på en af de tre parametre er registreret som en ny situation og tidspunktet for situationernes start og slutning er registreret. Harms' data giver derfor mulighed for at se, hvilke aktiviteter barnet er i færd med, hvem det udfører aktiviteterne sammen med, og hvilken vægt henholdsvis aktiviteter og interaktioner har i løbet af en anden "almindelig" dag i børnehaven.

Forbindelser og modsætninger mellem observationerne og de forskellige interview.

Ind i mellem muliggjorde de observationer jeg havde af forældre og børn sammen også, at det var muligt at se på forholdet mellem forældrenes observerede handlinger og den måde, de præsenterede deres handlinger i interviewene. Man kan spørge sig selv i hvilket omfang, det overhovedet giver mening at sammenligne observationerne med interview. Dette hænger sammen med, at data må ses som relateret til forskellige former for praksis: Observationerne har særlig fokus på de handlinger, som børnene og de voksne foretager, hvorimod interviewene handler om at fremstille henholdsvis professionel pædagogisk praksis og forældres opdragelsespraksis i en form, som er socialt anerkendt, og som relaterer sig til socialt anerkendte normer. Der er derfor problematisk uden videre at opfatte interviewene som et direkte afbildning af den opdragelse, der finder sted i familien og daginstitutionen. Og her udgør den familiære opdragelse et særligt problem, fordi der kun er indirekte adgang til, hvordan den faktisk foregår – eller i det omfang, der er tale om direkte adgang i form af observationer af det endnu vågne barn sammen med familien, drejer det sig stort set om situationer, der danner optakt til at barnet skal sove.

At familien og pædagogerne fremstiller deres opdragelse anderledes end den, der observeres, forstår jeg ikke som at familier eller pædagoger søger at forherlige eller lyve. Der er snarere tale om, at der er noget andet på spil end i opdragelsespraksis. Kvale (1997) betoner, at ethvert interview er et interaktivt foretagende, dvs. at det skabes af samspillet mellem interviewer og den interviewede. Spørgsmålet er imidlertid, om der ikke herudover er mere

generelle forhold på spil i interviews: Interviewsituationen inviterer den interviewede til at fremstille opdragelsen som et kohærent, værdistyret og refleksivt foretagende. I kraft af selve det forhold, at man bliver spurgt, bliver der etableret sammenhænge som ikke nødvendigvis har sammenhæng med det levede liv, men i høj grad kan ses som en form for narrativ eller diskursiv sammenhæng der etableres ad hoc. Samtidig er interviewet indlejret i en social relation mellem forskerne og den interviewede (Callewaert 1998). Denne sammenhæng etableres med rod i og afspejler ikke-reflekterede dominerende opfattelser af, hvad barndom er for noget (og hvordan man som henholdsvis forældre og pædagoger skal relatere sig til børn). På denne måde viser interviewene i mange tilfælde snarere hen til ideale forestillinger om barndom og opdragelse, som voksne gør sig, end til den faktiske opdragelsespraksis (Holter et al. 1975). Et særligt problem, når man skal sammenligne to sociale gruppers opdragelse er, at evt. forskelle mellem opdragelsespraksis i de to grupper, som fremstår af interviewet lige så vel kan være sociale forskelle i *fremstillingen* og de ideale forestillinger om opdragelse. Eller illustreret med et tænkt eksempel: Når flere arbejderforældre end akademikerforældre fortæller, at de giver deres barn et rap over fingrene kan det skyldes forskelle i den faktiske opdragelse, men det kan også skyldes forskelle i hvad man opfatter som socialt legitimt og efterstræbelsesværdigt (og derfor måske undlader at berette) (se også Holter et al. 1975).

Livsformsinterviewet kan dog i en vis udstrækning ses som et forsøg på at komme "tættere på" den faktiske opdragelsespraksis. At der er sammenhænge mellem hvad forældre siger om deres opdragelse og hvad de gør – og at denne sammenhæng er stærkere, jo tættere man i interviewene kommer på den konkrete opdragelse synes Luster m.fl.s undersøgelse (Luster et al. 1989) at pege på.

Men at der er grund til en vis kritisk forholde sig til kan illustreres med nogle eksempler:

- I interviewet med forældrene til et af fokusbørnene, Asta (AP3)⁴⁰, markerer de implicit det ideale børneliv ved på et tidspunkt at give udtryk for, at Asta som regel hentes kl. 3 (fi 783⁴¹) – mens de andetsteds siger, at ”Asta som regel er en af dem der [...] bliver hentet sidst i børnehaven”. (fi 1378). De to dage hun blev observeret, blev hun hentet henholdsvis kl. 16.20 og 16.29.
- En anden illustration er det påfaldende i, hvor sjældent forældrene nævnte konflikter eller irrettesættelser i interviewene. Kun i ganske få af interviewene nævnes konflikter mellem børn og voksne – og da ofte i en form, hvor konflikten er løst.

Mere generelt kan man sige, at mange, der har undersøgt moderne opdragelse – forældreskab og den pædagogiske professions arbejde – har fundet, at den som ofte er præget af overvejelser og refleksivitet. Dette synes også denne undersøgelse at pege på: Såvel forældre som pædagoger kan omfattende og detaljeret redegøre for deres samvær med barnet. Men man kunne overveje i hvilken udstrækning refleksiviteten konstrueres i kraft af interviewsituationen. For selve interviewet er – særligt når der spørges til begrundelser – et refleksivt forehavende (Andersen 1996).

For pædagoginterviewenes vedkommende understøtter selve interviewets fokus – at det er ét eller ganske få bestemte børn, vi taler om – forestillingen om pædagogernes særlige relation til det enkelte barn, som i virkeligheden ikke er synderligt dækkende for daginstitutionens hverdag. En hverdag der, som det beskrives nedenfor, snarere er karakteriseret ved børns og voksnes gensidige udskiftelighed, ”gårdvagtspædagogik” og en adskillelse mellem børn og voksnes verdener i institutionen.

Forældre og pædagoger kan imidlertid bruges som informanter om, hvad der i familie og institution er anerkendelsesværdigt. Interviewene giver i en vis udstrækning adgang til, hvad der sker i familien og institutionen. Men man

⁴⁰ AP3 angiver hvilket fokusbarn der er tale om. A refererer til et barn fra en a-familie, M et barn fra en m-familie. D er en dreng og P en pige. Hvert af fokusbørnene har endvidere et nummer. Fokusbørnene og deres koder og anonymiserede navne fremgår af bilag 8.

⁴¹ Forkortelsen fi angiver at der er tale om et forældreinterview. Tallene refererer til linjenumrene i transskriptionen.

må have en vis skepsis overfor valide de er i forhold til den faktiske opdragelsespraksis.

Denne validitet er dog søgt styrket ved, at forældrene har skullet fortælle om en konkret dag. Forældrene er blevet bedt om at redegøre for den sidste dag, hvor barnet har været i institution. De er samtidig blevet bedt om at overveje i hvilket omfang denne sidste dag afveg fra "en sædvanlig dag". Og overfor disse udsagn må man i sin analyse være mere forbeholden – netop fordi "sædvanlig" i højere grad inviterer til at tænke op mod et ideal.

Alt i alt betyder reservationerne dog, at man må problematisere i hvilket omfang de forskellige typer af empiri direkte lader sig sammenligne. For de fleste fokusbørn er der dog tale om sammenfald mellem, hvad de forskellige typer af empiri udsiger – men også vigtige forskelle. Forskelle, der kan sige både noget om barnet, om de forskellige sociale arenaer, om de forskellige aktørers perspektiver, men også noget om de forskellige dataindsamlingsmetoder.

Et eksempel på modsætningerne mellem de forskellige datakilder

Som eksempel på modsætningerne vil jeg vende tilbage til fokusbarnet Asta (AP3). De tre datakilder synes i et vist omfang at pege på det samme: Asta som en sprogligt og socialt kompetent pige, der er vellidt blandt sine jævnaldrende og som er særdeles kompetent til at "håndtere" de voksne og deres normer – uden at gøre dette på en måde, der sætter hende udenfor børnefællesskabet. Der er dog nogle modsætninger mellem de tre datakilder.

Det er fx påfaldende, at pædagogen Patricia i interviewet lægger vægt på, at *forældrene* har "grænse"-problemer ift. Asta. Asta manipulerer med dem ifm. at de henter hende. I forældreinterviewet nævnes "grænse"-problemer ikke som et generelt problem, men derimod som en forskel *mellem* faderen og moderen (fi 168-193) – og her mere som en forskel i opdragelsesmåde end som et problem hos barnet. Dette til trods for, at moderen iflg. pædagogen

(PÆD3⁴² 129ff) henvendte sig til pædagogerne om "grænse"-problemer. Dette kan forklares på flere evt. hver for sig dækkende måder: At forældrene tillægger det en mindre betydning; at de ønsker at fremstå som gode forældre i interviewet; eller at de ser problematikken hos sig selv og ikke hos Asta. Eller det kan skyldes, at pædagogens bemærkninger i virkeligheden afspejler en forskel på den familiære og institutionelle relation mellem voksne og børn.

Da jeg kun har få observationer af Asta sammen med sine forældre er det ikke muligt at foretage en systematisk sammenligning af observeret opdragelse og rapporteret opdragelse. Det er derfor så meget desto mere påfaldende, at de få observationer jeg i forbindelse med aflevering og afhentning har af forældrene og Asta sammen, strider mod forældrenes fremstilling af deres opdragelse i interviewet. Og det er vel og mærke uden der i forbindelse med interviewet er spurgt specifikt til de situationer, der er tale om. Situationerne er følgende:

a) I forbindelse med afleveringen er der i observationsprotokollen noteret:

Astas fader siger: (...) og her er sandalerne... Jeg bliver tosset, hvis de er snavsede, når jeg kommer (AP3 15-16⁴³)

I interviewet siger faderen en hel del om, at det er i orden, hvis tøjet bliver ødelagt eller snavset i børnehaven (fi 987-1001)

b) Da hun bliver hentet spørger Asta sine forældre: Kan jeg ikke blive i dag, mens I henter Marie [lillesøster]? Astas mor og far svarer henholdsvis: "Nej", og "Nej ikke i dag".

Dette skal sammenlignes med den noget anderledes fremstilling af afhentningen i interviewet (fi 810-826), hvoraf forældrene siger, at Asta bestemmer, hvem der hentes først (når moderen både henter og afleverer) eller hentes sidst (når faderen henter).

Hertil kommer som ovenfor nævnt, at stuepædagogen og Astas forældre siger noget forskelligt om "grænse"-konflikter. Hvad afspejler disse forskelle mellem de forskellige datakilder? Er der tale om, at observationsdagen var

⁴² Forkortelsen PÆD angiver at der er tale om et pædagoginterview. Det etcifrede tal er koden for netop dette interview. Det andet tal refererer til linjenumrene i transskriptionen af interviewet. En oversigt over pædagoginterviewene fremgår af bilag 1.

⁴³ Tallet efter koden for fokusbarnet angiver linjenumre i den udskrevne observationsprotokol.

anderledes end de "almindelige" dage – eller illustrerer det et mere alment problem omkring interviewene eller rettere om forskellen på at tale om og praktisere "opdragelse"? I hvor høj grad afspejler de forældres (og pædagogers) ønske om, hvordan de enten ønsker at være, mener de er, eller synes de bør fremstå, snarere end den faktiske opdragelsespraksis? Det er påfaldende (udover at selve forskellen er værd at bemærke) er, at interviewet peger på et opdragelsesideal – nemlig det selvbestemmende barn.

Modsætningerne mellem de tre datakilder giver altså anledning til et vist forbehold overfor at sammenkæde dem. Hovedvægten i undersøgelsen ligger på observationerne. Observationerne har først og fremmest tjent til at afdække hvilke kompetencekrav daginstitutionen stiller og hvordan børnene håndterer dem. Den viden, der er indhentet om den familiære socialisation, er derimod stort set baseret på interviewene med forældrene. Hovedvægten i analysen er relateret til observationerne, og i forhold til bedømmelsen af den fokusbørnenes faktiske kompetence er observationerne tillagt størst vægt. Der kan derfor afslutningsvis være grund til at tage forbehold overfor de aspekter, der er problematiske ved netop observationerne: For det første er "det videnskabelige blik" ikke et interessefrit blik, men her er interessen knyttet til det videnskabelige felt (Bourdieu & Wacquant 1992). Dette indebærer, at mine billede af barnet i høj grad er et billede, der har fokuseret på kompetence (se kapitel 4). For det andet indebærer observationer (ligesom interview med forældre og pædagoger) også en fortolkning. Selv om det er børnenes handlinger der observeres, tillægger man også som observatør børnene en intention. For det tredje er observationerne et øjebliksbillede: Jeg har kun observeret hvert af børnene én dag, hvortil skal lægges Teresa Harms' ene dags observation. Forældre og pædagoger har opbygget et billede af børnene gennem lang tid – og har derfor fx bedre styr på venskaber, tidligere problemer osv.⁴⁴

⁴⁴ Ikke desto mindre var det påfaldende, at jeg observerede markante træk hos nogle af børnene, som ikke blev nævnt af pædagogerne. Fx observerede jeg 2 gange hvorledes Magnus (MD2) dirigerede nogle andre drenge til at slå på hinanden (se s. 300). Dette nævnte forældrene uopfordret, som noget de var bekymrede for ved Magnus' forhold til sin lillesøster. Stuepædagogen derimod havde aldrig hverken hørt om eller observeret, at han arrangerede sådanne slåskampe.

Jeg har derfor i så vid udstrækning som muligt søgt at supplere mine observationer med informationer fra interviewene – men altså med størst vægt på observationerne.

Kapitel 3. Resultater af SFIs forløbsundersøgelse.

Jeg har haft adgang til data fra SFIs forløbsundersøgelse af børn født i 1995 (Andersen 1997; Christoffersen 1998; Christensen 2000). I 1999, da børnene var ca. 3 1/2 år gamle interviewede SFI mødrene for 2. gang. Jeg har lavet en række kørsler hvor jeg har sammenlignet børn, der svarer til de 4 grupper af fokusbørn. Kriterierne for udvælgelse af børnene er således tilnærmet dem der er oplistet i kapitel 2 (s. 64). Udtrækket fra SFIs datasæt og opdelingen i de 4 grupper er dog foretaget alene på baggrund af uddannelse (og ikke erhverv). De kriterier der er anvendt fremgår af bilag 5. Ud af i alt 5288 børn opfylder i alt 984 børn (18 %) udvælgelseskriterierne – 189 a-piger, 202 a-drenge, 306 m-piger og 287 m-drenge. Surveyundersøgelsen indeholder i sagens natur ingen observationer, men mødrene er stillet flere spørgsmål, der er relevante at sammenligne med nærværende undersøgelses fokus. Ved sammenligning af undersøgelserne må man dog tage en række forbehold

- SFI-undersøgelsen vedrører børn, der er ca. 1 1/2 år yngre end fokusbørnene i min undersøgelse.
- Fædrene indgår ikke som informanter i SFI-undersøgelsen i 1999.
- Strukturerede interview giver kun bestemte på forhånd fastlagt kategorier, at udtrykke opdragelse og børnenes kompetence i.
- Spørgsmålene til børnenes sociale kompetencer er ikke specifikt rettet i forhold til daginstitutionen. Dette forstærkes af, at mødrene ikke i særlig vid udstrækning observerer deres børn i daginstitutionen. (På den anden side må mødrenes svar på spørgsmål om social kompetence antages også at bygge på 2.hånds viden fra daginstitutionen).
- Det problem, der ovenfor diskuteres i forhold til semistrukturerede interview – nemlig at fremstillingen af opdragelsen ikke nødvendigvis er sammenfaldende med den faktiske opdragelsespraksis, og at denne fremstilling kan variere afhængigt af fx uddannelse – er et forbehold, der i mindst lige så høj grad må tages overfor surveyundersøgelser.

Opdragelsesværdier

En gruppe af spørgsmål omfatter mødrenes opdragelsesværdier og konkrete opdragelse. Mødrene er bl.a. blevet spurgt om hvilke 3 af 8 opdragelsesværdier, de anser for at være vigtigst. Svarene fremgår af tabel 3.1.

Tabel 3.1. Andel af mødre indenfor hver af grupperne, der udpeger pågældende egenskab som særlig vigtig blandt 8 værdier.⁴⁵

23 ⁴⁶ . Hvilke egenskaber synes du er særlig vigtige?	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng	p (Chi ² -test)
a. Selvstændighed	76%	83%	91%	86%	p<,001
b. Tolerance	21%	22%	38%	38%	p<,001
c. Fantasi	22%	22%	40%	37%	p<,001
d. Velopdragen optræden	56%	44%	14%	14%	p<,001
f. Ansvarsfølelse	48%	54%	56%	58%	n.s.
g. Lydighed	12%	11%	1%	4%	p<,001
h. Hensyntagen til andre	64%	62%	60%	63%	n.s.

(N=984)

Som det fremgår af tabel 3.1, er der en markant forskel mellem a- og m-mødrene. De to oftest valgte værdier (selvstændighed og hensyntagen til andre) er dog de samme for de to grupper. Det peger på et vist fælles børnesyn. Men der findes også den traditionelle forskel (Kohn 1975; Hansen 1994; Sommer 2002) med arbejderforældres vægt på ydre optræden på den ene side, og på den anden side mellemlagsfamiliernes vægt på indre egenskaber som fantasi og tolerance: Relativt flere mødre fra a-gruppen lægger vægt på velopdragen optræden og lydighed, mens relativt flere af mødrene fra m-gruppen lægger vægt på fantasi og tolerance: Her er det værd at bemærke, at ser man på den sociale forskel i kombination med barnets køn, befinder de to grupper af pigemødre sig i hver sin ende af spektret. Den sociale

⁴⁵ Den eksakte formulering af spørgsmålet lød: "På kortet som jeg rækker dig om et øjeblik, står nogle egenskaber, som man kan lægge vægt på at børn lærer hjemmefra. Hvilke egenskaber synes du er særligt vigtige?". Udover de 7 nævnte egenskaber kunne der svares "sparsommelighed" og "ingen af dem er særligt vigtige". Disse kategorier valgtes stort set ikke.

⁴⁶ Nummeret i forbindelse med spørgsmålet er, ligesom i kapitlets øvrige tabeller, det nummer, som spørgsmålet har i SFIs spørgeskema.

forskel mellem de to grupper af drengemødre er også tydelig, men mindre. En større andel af mødre til a-piger end mødre til a-drenge lægger vægt på velopdragen optræden. Hvorimod en lidt større andel af mødre til m-piger end mødre til m-drenge lægger vægt på fantasi. Den samme tendens ses i forhold til egenskaben "selvstændighed" som i videst udstrækning vælges af mødre til m-piger og i mindst udstrækning af mødre til a-piger. Dette kunne pege på at der blandt en del af a-mødrene fortsat eksisterer et ideal med vægt på lydighed og velopdragen optræden, og at dette ideal i højere grad synes at gælde for piger. Mens omvendt mødrene til m-pigerne er dem, der i den relativt største grad har idealer der peger på et selvstændigt og fantasifuldt barn.

Opdragelsespraksis

Ser man på spørgsmål, der vedrører den måde, som mødrene opdrager deres børn, er der også signifikante forskelle mellem grupperne på en række punkter. Forskellene mellem grupperne er dog mindre markante end mht. opdragelsesværdierne, og kønsforskellene er anderledes:

Mødrene er bl.a. blevet spurgt om sanktioner overfor barnet. Og her er der ingen signifikant forskel mht. hvor ofte mødre til de 4 grupper børn "fortæller barnet, at det har gjort noget forkert" (spm. 24a) eller "siger at barnet ikke må noget, som hun eller han gerne vil" (spm. 24h)⁴⁷. Det vil sige at anvendelse af verbale tilrettevisninger og "grænsesætning" i sin mest generelle form er lige udbredt blandt de 4 grupper.

Til gengæld er der signifikante forskelle med hensyn til anvendelse af fysisk magt og straf i opdragelsen (se tabellerne 3.2 og 3.3 nedenfor).

⁴⁷ Den eksakte formulering af spørgsmål 24 lyder: "Det er forskelligt, hvad forældre gør, når de vil lære børn, hvad der er rigtigt og forkert. Jeg nævner nu forskellige måder at gøre det på og vil så gerne høre, hvor ofte du reagerer på disse måder." Udover de nævnte 4 sanktionsformer blev nævnt 5 andre.

Tabel 3.2

24d. Hvor ofte reagerer du på disse måder: Jeg markerer noget er forkert ved at tage hårdt fat i ham/hende? Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Ugentligt	5	12	4	7
Sjældnere	57	62	50	53
Aldrig	38	25	46	41

$p < 0,001$ (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.3

24c. Hvor ofte reagerer du på disse måder: Jeg markerer noget er forkert ved at give et dansk over fingrene? Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Ugentligt	3	2	0	1
Sjældnere	27	38	7	14
Aldrig	70	60	93	86

$p < 0,001$ (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.2. giver et indblik i anvendelsen af fysisk magt i opdragelsen, mens tabel 3.3 giver indblik i anvendelsen af korporlige sanktion eller straf (den ”milde” af dem der spørges om). Særligt mht. fysisk straf er der markant forskel mellem a-mødrene og m-mødrene. Men forskellen er også signifikant mht. anvendelsen af fysisk magt. Ved begge sanktionsformer skiller a-drengene sig ud som dem, hvor relativt flest bliver udsat for fysiske sanktioner. Hvorimod m-pigerne er dem, der i relativt mindst bliver udsat for fysiske sanktioner.

En anden gruppe spørgsmål omhandler i hvilket omfang mødrene taler med deres børn. Her genfindes et lignende mønster af ligheder og forskelle: Mht. daglig samtale om, hvad der er sket i børnehaven, er der ingen signifikant

forskel mellem de 4 grupper (tabel 3.4); så godt som alle mødre taler med deres børn om, hvad de har oplevet i børnehave. Ser vi på mødrenes samtale med barnet om andre aspekter af livet i børnehaven, er der heller ingen signifikant forskel imellem hvor ofte mødrene taler med børnene om hans eller hendes forhold til pædagogerne (spm. 48d). Til gengæld er der mindre, men signifikante, forskelle mht. hvor ofte mødrene taler med barnet om hvilke aktiviteter, der skal foregå i børnehaven (tabel 3.5). Det samme gælder omfanget af samtale om barnets forhold til andre børn (tabel 3.5a). Mest markant er forskellene mht., hvor ofte mødrene spørger til barnets påklædning og mad (3.6) – spørgsmål, der forudsætter eller tilskynder barnet til at tage ansvar for sig selv på disse områder.

Tabel 3.4

48a. Hvor ofte taler du med barnet om følgende: barnets egne aktiviteter i børnehaven? Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Så godt som dagligt	96	94	95	92
Flere gange om ugen	3	6	4	5
Af og til	1	0	1	1
Sjældent/ aldrig	1	0	0	0

p ikke signifikant (0,1) (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.5

48b. Hvor ofte taler du med barnet om følgende: planlagte aktiviteter i børnehaven/dagplejen (ture, voksenorganiserede aktiviteter?) Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Så godt som dagligt	40	32	47	44
Flere gange om ugen	26	33	29	27
Af og til	31	28	21	24
Sjældent/ aldrig	3	7	1	4

p <0,016 (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.5

48c. Hvor ofte taler du med barnet om følgende: Barnets forhold til andre børn (venner)? Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Så godt som dagligt	54	50	60	62
Flere gange om ugen	25	28	30	26
Af og til	18	17	9	10
Sjældent/ aldrig	3	5	1	3

$p < 0,033$ (Chi²-test) (N=983)

Tabel 3.6

48e. Hvor ofte taler du med barnet om følgende: barnets fysiske velbefindende (påklædning, mad)? Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Så godt som dagligt	59	43	65	61
Flere gange om ugen	19	20	17	16
Af og til	13	20	14	13
Sjældent/ aldrig	8	17	4	9

$p < 0,001$ (Chi²-test) (N=984)

Det mønster der tegner sig mht. forskellen mellem de 4 grupper ligner, om end mindre markant, mønstret i forhold til sanktioner: Relativt taler flere af m-mødrene – særligt pigernes – med deres børn om flere livsaspekter. Mens a-mødrene, og det gælder særligt drengenes, relativt taler med deres børn om færre livsaspekter. Det kan afspejle at en mere verbaliseret og refleksiv opdragelsesform er relativt mere udbredt blandt m-familierne⁴⁸.

⁴⁸ Man kan heller ikke udelukke, at det har sammenhæng med barnets sproglige kompetence.

I forhold til mødrenes beskrivelser af deres opdragelsespraksis synes der altså at tegne sig et mønster, hvor der ingen signifikant forskel er mellem grupperne, når det drejer sig om, hvor ofte barnet får at vide, at han eller hun har gjort noget forkert eller bliver nægtet noget han eller hun vil. Stort set alle mødre taler med deres børn om, hvad de har oplevet i børnehaven. Samtidigt er der signifikante sociale forskelle mht. andre aspekter af forældrenes opdragelse, sanktioner og samtale med børnene: Disse forskelle er mest markante mellem a-drengene og m-pigerne. Relativt flere A-drenge bliver fx oftere udsat for fysiske sanktioner; m-pigerne omvendt relativt sjældnere. Og m-pigerne den gruppe, der relativt bliver talt om flest emner med – mens a-drengene er dem, der relativt bliver talt med om færrest af de nævnte temaer. Der synes tilsyneladende både at være tale om at en social klasse faktor og en kønsfaktor har betydning.

Social og sproglig kompetence

Mødrene er også blevet spurgt om, hvordan de oplever deres børns sociale og sproglige kompetencer.

Ser man på den del af mødrenes karakteristik, der omhandler sociale kompetencer, er der på en række centrale punkter (at tage initiativ til at lege (tabel 3.7), at de andre gerne vil lege med barnet (tabel 3.8)) ikke signifikant forskel mellem de 4 grupper. (Mht. at tage initiativ til at lege befinder fordelingen sig dog lige over signifikansgrænsen).

Tabel 3.7

11a. I hvilken grad mener du at dit barns måde at være på passer til beskrivelsen: Tager initiativ til at kontakte andre børn for at lege? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Passer slet ikke	5	5	4	3
Passer i nogen grad	38	39	30	27
Passer i høj grad	55	56	66	69

p = 0,051 (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.8

11l. I hvilken grad mener du at dit barns måde at være på passer til beskrivelsen: Passer det at dit barn er en de andre gerne vil lege med? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Passer slet ikke	2	2	1	1
Passer i nogen grad	29	27	24	27
Passer i høj grad	68	68	73	69

p ikke signifikant (0,1) (Chi²-test) (N=983)

Ved andre spørgsmål (bestemmer hvad der skal leges (tabel 3.9), presser andre for at opnå det han eller hun vil (tabel 3.10)) genfindes imidlertid det førnævnte mønster: En signifikant forskel først og fremmest mellem a-mødre og m-mødre. Flere m-mødre karakteriserer i deres barn, som en der bestemmer eller presser for at opnå noget de vil. Og også med disse kompetencer synes den største forskel at være mellem karakteristikkene af a-drenge og m-piger. (Bemærk dog i tabel 3.10, at der er en relativt stor andel af a-drenge, der "presser andre". Men a-drenge er samtidig, den gruppe hvor den største andel "slet ikke presser").

Tabel 3.9

11b. I hvilken grad mener du at dit barns måde at være på passer til beskrivelsen: Bestemmer hvad der skal leges? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Passer slet ikke	<i>16</i>	<i>25</i>	6	9
Passer i nogen grad	<i>60</i>	<i>55</i>	60	67
Passer i høj grad	<i>22</i>	<i>18</i>	33	21

$p > 0,001$ (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.10

11d. I hvilken grad mener du at dit barns måde at være på passer til beskrivelsen: Presser andre for at få eller opnå det han/hun vil? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Passer slet ikke	<i>48</i>	<i>55</i>	38	45
Passer i nogen grad	<i>40</i>	<i>28</i>	44	46
Passer i høj grad	<i>6</i>	<i>12</i>	15	6

$p < 0,001$ (Chi²-test) (N=981)

Ser man på mødrenes karakteristik af børnenes sproglige kompetence, er det stort set alle de 3 1/2 årige, der "forstår simple opfordringer" (tabel 3.11); mens der er signifikante forskelle mht. samtale med børn eller voksne uden for familien (tabel 3.12) – nemlig en forskel mellem grupperne, hvor relativt flere m-piger er dominerende og talende; mens færrest af a-drengene er talende og bestemmende.

Tabel 3.11

10a. Der er også stor forskel på, hvor meget børn taler. Kan dit barn: forstå simple opfordringer i hverdagen fx hent din jakke? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Klarer det godt	100	100	100	100
Klarer det nogenlunde	1	0	0	0

p ikke signifikant (0,1) (Chi²-test) (N=984)

Tabel 3.12

10. Der er også stor forskel på, hvor meget børn taler. Kan dit barn: samtale med andre end forældre og søskende fx andre voksne og børn, der ikke kender barnet så godt? Afrundet %-del pr. gruppe.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Klarer det godt	83	81	89	88
Klarer det nogenlunde	15	16	11	11
Kan ikke	2	3	1	3

p < 0,048 (Chi²-test) (N=984)

Afslutningsvis vil jeg se på spørgsmål om at slå og blive slået af andre børn (tabel 3.13 og 3.14). Svarfordelingerne på de 4 grupper er signifikante for begge spørgsmål. Og igen befinder a-drengene og m-pigerne sig på hver sin pol: A-drengene er dem, hvor flest slår og bliver slået og m-pigerne, dem hvor det er tilfældet for relativt færrest. Der er dog et lidt anderledes forhold mellem køn og social klasse end de øvrige tabeller, idet en større andel af m-drengene end af a-pigerne slår og bliver slået. Dette kan afspejle at drengene har et mere fysisk præget samvær, som ind i mellem udvikler sig til, at børnene slår eller slås. Men selv om den mest markante forskel er kønnet, er

der også social forskel: Flere a-drenge end m-drenge slår og bliver slået, og flere a-piger end m-piger slår og bliver slået.

Tabel 3.13

11h. I hvilken grad mener du at dit barns måde at være på passer til beskrivelsen: Slår andre børn? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Passer slet ikke	71	54	75	62
Passer i nogen grad	28	39	21	36
Passer i høj grad	2	5	1	1

p <0,001 (Chi²-test) (N=983)

Tabel 3.14

11i. I hvilken grad mener du at dit barns måde at være på passer til beskrivelsen: Bliver slået af andre børn? Afrundet %-fordeling indenfor grupper.	<i>a-pige</i>	<i>a-dreng</i>	m-pige	m-dreng
Passer slet ikke	57	43	59	52
Passer i nogen grad	37	48	35	44
Passer i høj grad	1	7	1	2

p <0,001 (Chi²-test) (N=980)

Opsummering

Data fra SFI's børneforløbsundersøgelse viser overensstemmelser mellem de 4 grupper på en række centrale punkter: Det er de samme opdragelsesværdier, der vælges som de vigtigste. I opdragelsen indgår samtale både i forbindelse med sanktioner overfor barnet og i almindelig dagligdags samtale om barnets liv i pasningsordningen. Ser man på mødrenes vurderinger af deres børns kompetencer tegner der sig også et billede, hvor der ikke er signifikante

forskelle mht. centrale karakteristika som fx "om barnet er en de andre børn gerne vil lege med", og om "barnet tager initiativ til leg".

Men samtidig *er* der gennemgående signifikante forskelle mellem a- og m-gruppen – markante forskelle mht. opdragelsesværdier, mindre markante forskelle mht. sanktionering og omfang af samtale med børnene og mht. børnenes sproglige og sociale kompetencer. Der er også forskelle mellem drenge og piger, men de synes mindre markante i det foreliggende sample⁴⁹. Ser vi på den kombinerede betydning af forældrenes uddannelse og børnenes køn tegner der sig et interessant mønster: Mht. opdragelse og kompetencer er forskellen mest markant mellem a-drengene og m-pigerne. Relativt flest m-piger sy bliver opdraget med størst vægt på sproglighed og færrest fysiske sanktioner, mens a-drengene omvendt er den gruppe hvor færrest bliver opdraget med vægt på det sproglige og flest med anvendelsen af fysiske sanktioner. Et tilsvarende billede synes at vise sig ved spørgsmål, om børnenes sociale og sproglige kompetencer: M-pigerne som de relativt mest, og a-drengene som de relativt mindst, socialt dominerende og sprogligt kompetente. M-drengene og a-pigerne placerer sig ind i mellem de to andre grupper. Det tyder på, at en samlet effekt af køn og klasse. Således at lang uddannelse hos forældrene og det forhold at barnet er en pige, statistisk synes at trække opdragelsen og kompetencerne i samme retning⁵⁰. Det er i kontrast hertil, at mødre til a-pigerne i højere grad end a-drengenes lægger vægt på opdragelsesidealer som lydighed og velopdragen optræden. Dvs. at man mht. opdragelses*værdier* ikke finder samme kombination af kønsforskelle og sociale forskelle. Her ses i stedet, at de sociale forskelle er mest markante for pigernes vedkommende, mens den sociale forskel mellem drengegrupperne er mindre. Der synes (for en gruppe af mødre) at være tale om et sammenfald mellem traditionelle (jf. Kohn 1975) arbejderklasseværdier og en mere traditionel pigeopdragelse.

⁴⁹ Heraf kan *ikke* udledes, at barnets køn er en mindre betydende faktor end forældrenes uddannelse. Det skyldes dels at uddannelseseffekten er potenseret gennem udvælgelsen af den undersøgte gruppe, og dels at det kræver andre typer af statistisk analyse.

⁵⁰ Der kan muligvis også være tale om en interaktionseffekt for m-pigernes og a-drengenes vedkommende. Det er imidlertid ikke muligt at afgøre ud fra den anvendte analyse.

Så meget desto mere interessant er det, at denne forskel i opdragelsesværdier mellem a-drenge og a-piger *ikke* slår igennem i forhold til mødrenes svar på spørgsmål om deres opdragelsespraksis og børnenes kompetence. Her ses tværtimod at færre af a-pigernes mødre bruger fysiske sanktioner og en relativt større del af a-pigerne end drengene opfattes som sprogligt socialt kompetente.

Kapitel 4. Kompetence og habitus.

Hvordan kan man begrebsliggøre det barnet *kan* i daginstitutionen? I dette kapitel ser jeg på forskellige begreber, der har været anvendt m.h.p. at forstå og forklare kunnen. Jeg anskuer i afhandlingen det børnene kan – primært som det kommer til udtryk gennem deres handlinger – som *kompetence*. Kompetence er imidlertid ikke noget entydigt begreb, ligesom det – særligt i det politiske og praktiske felt – er genstand for kritik. Jeg skal derfor i det følgende indkredse den betydning, som jeg tillægger det, og den måde som jeg anvender kompetencebegrebet. Denne indkredsning sker med afsæt i diskussion af nogle nærtliggende begreber, der også er anvendt for at beskrive menneskelig kunnen. Indkredsningens mål er ikke at give en entydig afklaring af kompetencebegrebet, men snarere at angive betydningsfulde aspekter i definitionen af en sådan kunnen.

Indenfor psykologien – ikke mindst den der har været anvendt indenfor pædagogiske institutioner – har man haft en række begreber, der konceptualiserer det, der ligger bag, det der udføres og evt. overføres: evne, færdighed og intelligens. Et andet nærtstående begreb – der dog snarere har sin rod og anvendelse inden for arbejdspsykologien og industrisociologien – er kvalifikationsbegrebet. Begreberne er hver for sig snarere defineret ved deres praktiske anvendeshistorie og teoretiske brug snarere end deres præcise semantiske betydning. Deres mening afhænger i høj grad af i hvilke institutioner og former for praksis, de har været involveret:

Ved *evner* og *begavelse* forstås i daglig tale en mental ressource til at kunne udføre noget. Almindeligvis taler man om det i generaliseret betydning ("Han har evner", "Hun er begavet") men kan dog også anvendes om mere specifikke områder ("Han er musikalsk begavet") Evner eller begavelse forbindes oftest med individets natur eller medfødte egenskaber.

Indenfor den psykologiske videnskab og i et vist omfang også i dagligdags tale er disse begreber operationaliseret og diskuteret som *intelligens*.

Intelligensbegrebet har haft nøje sammenhæng med testpsykologien dvs. standardiserede målinger af børns og voksnes færdigheder i at løse problemer,

der falder inden for en række standardiserede typer. Forbindelsen mellem intelligensbegrebet og intelligenstagstests er så tåt, at amerikaneren Boring i 1923 ligefrem definerede intelligens som "that which intelligence test measures" (citeret efter Sternberg 1994). Intelligens er imidlertid ikke noget entydigt, men et teoretisk konstrueret begreb, der dog – ikke mindst i sin mest tingsliggjorte og reducerede form – har og har haft stor praktisk betydning såvel i forhold til en generel meritokratiske ideologi som indenfor felter som uddannelsespolitik og eugenik (jf. fx Hayes 1994; i nordisk sammenhæng fx Kirkebæk 1997; Simonsen 1997).

I den bredeste betydning kan intelligens ses som et udtryk for personers kapacitet⁵¹ til adaptation (Urbina 1996; Gardner 2002). Wechsler definerede i 1975 intelligens som en "global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with the environment." (Urbina 1996). Der er altså tale om en generel ("global") kapacitet der har med rationalitet, målrettethed og effektivitet at gøre. I intelligenstagstests har vægten dog ligget på de kognitive, sproglige og logisk-matematiske kapaciteter; men der har ligget en stærk antagelse om en generel, formentlig kognitiv, metafaktor bag hele begrebet.

Intelligens og kontekst

En af diskussionerne vedrørende intelligensbegrebet angår begrebets kontekstløse karakter. I vidt omfang handler intelligensforskning om identifikationen af en (eller flere) universelle kapaciteter der har betydning for alle menneskets handlinger – dvs. kapaciteter der ikke er bestemt af kulturer, klasser, køn eller aldersgrupper og som kan udfoldes uafhængigt af sammenhængen. Pointen i at tale om en g-faktor eller en intelligenskvote er netop, at der er tale om en generel faktor, der omfatter alle typer af mentale operationer i ethvert samfund. Det er derfor vigtigt for tilhængere af denne intelligensforståelse at kunne argumentere overbevisende for at det kapaciteter som intelligenstagstest måler *er* universelle.

⁵¹ Det er vanskeligt indenfor dette felt at definere et begreb ved et andet fordi alle begreberne som tidligere nævnt har deres egen brugshistorie. Dette gælder således også begrebet kapacitet der bl.a. er blevet defineret som anlægshetinget intelligens. I nærværende tekst angiver det imidlertid generelt og uspecificeret personers kunnen.

Den generelle kritik, der er blevet rettet mod intelligenstagning (og dermed i praksis intelligensbegrebet og ikke mindst begrebet intelligenskvotient) er imidlertid, at der er tale om prøver der først og fremmest er udviklet til at måle de kapaciteter som den vestlige verdens skolesystem kræver og at de grupper som klarer sig godt i dette skolesystem, derfor også er de samme som scorer højt ved intelligenstagning (Hayes 1994; Tolliver 1996; Hansen 1997b; Serpell 2000). Så når fx sorte amerikanere eller østeuropæere, der indvandrede til USA omkring 1900 scorer lavere i intelligenstag bør dette i flg. kritikerne ikke ses som en konsekvens af deres gener, men snarere i sammenhæng med deres mindre kendskab til den kultur som intelligenstagprøverne afspejler.

Kritikken peger på nogle forhold som har betydning for menneskers kapacitet til at løse forskellige opgaver:

- Den kontekst som personers kapacitet udfolder sig indenfor og
- de erfaringer personer bringer med sig ind i denne kontekst (og ikke mindst forholdet mellem erfaringerne og konteksten). Sternberg (1994) har søgt at indbygge disse elementer i en teori om intelligens som han kalder "triarchic". Sternberg mener således at intelligens består af tre aspekter: Et kognitivt aspekt, der vedrører repræsentationen og den kognitive processering; et erfaringsaspekt, der vedrører situationer og det automatiserede kendskab til dem; og endeligt et kontekstuel aspekt. I flg. Sternberg lader personers intelligens sig således kun meningsfuldt beskrive når også personens erfaringer og den kontekst som intelligensen udfolder sig indenfor indgår i beskrivelsen. Sternbergs teori peger imidlertid ikke kun på i hvilket omfang personer kan regnes som intelligente, men også på *hvad* der i bestemte kontekster regnes som intelligens. I og med at det er forskelligt hvad der regnes som intelligens i forskellige situationer sættes spørgsmålstegn ved den implicite antagelse om, at kapaciteter blot overføres fra en kontekst til en anden. Under alle omstændigheder er det problematisk på forhånd at antage at dette er tilfældet.

Med erfaringsdimensionen peges på at betydningen af det kendskab som personer har til konteksten og med automatiseringsaspektet på at det har en betydning for problemløsningen hvor ofte personer har gjort sig erfaringer med bestemte kontekster.

Anastasi (Tolliver 1996; Urbina 1996) peger på linje med Sternberg på, at det er adfærd eller handlinger i specifikke kulturer snarere end personer der må regnes for intelligente. Med denne kritik er det imidlertid åbenlyst, at man har fjernet sig fra den oprindelige definition af intelligens – nemlig som en dekontekstualiseret global kapacitet til problemløsning – at man må overveje om det ikke er mere frugtbart at anvende et andet begreb.

Handling som udtryk for kapacitet

Det som det traditionelle intelligensbegreb ikke indfanger er, at al kapacitet indeholder et *handlingselement*. Handlingerne er i stedet reduceret til en udførelse af (en bagvedliggende) intelligens, som det så gælder om at konstruerer tests, der så restløst som muligt kan indfange. Handlingerne ses som udtryk for en bagvedliggende mental kapacitet. Men de seneste årtier har der været en stigende optagethed af at handling har sin egen selvstændige logik og at *kunne* noget ikke er det samme som *anvendelsen af at vide* noget. Dette har været forbundet med en stigende opmærksomhed på betydningen af praksis (se fx Bourdieu 1977; Schön 1983, 1987; Dreyfus & Dreyfus 1991; Lave & Wenger 1991; Nielsen & Kvale 1999).

Flere begreber er søgt anvendt for at indfange denne praksisdimension af kapaciteter: færdighed, coping og kompetence.

Det noget bedagede begreb *færdighed* (engelsk: skill) er defineret som noget som en person har praktisk kapacitet i at udføre – oftest i kraft af erfaring.

Begrebet bruges dog ofte i en specifik betydning om en klart afgrænset kapacitet fx et håndværksfag eller en bestemt procedure indenfor dette fag. Så hvor intelligensbegrebets problem er dets altomfattende karakter er det modsatte tilfældet for færdighedsbegrebets vedkommende: I praksis er problemer, situationer og kontekster ofte af en sådan karakter at det ikke er muligt på forhånd klart at definere hvilken færdighed, der skal udfoldes (jf. Schön 1983; Dreyfus & Dreyfus 1991). I stedet kræves der en grad af improvisation – som imidlertid også har forbindelse med hvilke erfaringer den pågældende person har gjort sig.

Begrebet *coping* har særligt været anvendt indenfor sundheds- og arbejds- og organisationspsykologien. Coping er defineret som kapaciteten til at håndtere trusler eller udfordringer i miljøet – oftest sådanne, der er forbundet med stress.

Copingbegrebet er således tæt forbundet med teorier om menneskers håndtering af stress og traumatiske begivenheder. Groft sagt er pointen i teorierne omkring coping (Shapiro 1996; Carver 2000), at den enkelte person kan håndtere trusler eller udfordringer på flere måder – nogle mere hensigtsmæssige end andre:

- ved at søge at forandre den eller de faktorer i (1) *omgivelserne* der skaber stress
- ved at ændre personens egen tilgang til omgivelserne. Det kan være ved forandring i de (2) *emotioner*, som ændringerne i omgivelserne forbindes med, eller
- ved forandring af de (3) *handlingsmønstre* som personen anvender.

De tre forholdemåder står ikke i modsætning til hinanden, men kan derimod supplere hinanden. Selvom teorierne også omfatter det, der udløser (eller kan udløse) en stressrespons er fokus i coping teorien personen og ikke disse udefra kommende forhold. Det er således også her de indre kognitive og emotionelle processer, der er i fokus, og det vel og mærke på en måde, som lægger en afgørende vægt på personens kapacitet til at bevare en form for meningsfuldhed vis a vis en udefra kommende traumatisk påvirkning eller personens kapacitet til at kognitiv "omstrukturering". I Antonovskys (1991) teori er det således en persons fornemmelse af sammenhæng (sense of coherence) i tilværelsen generelt og særligt i traumatiske situationer, der er afgørende for dennes coping. I fornemmelse af sammenhæng indgår der hos Antonovsky tre elementer: forståelighed, dvs. personens oplevelse af tilværelsen som forståelig og forudsigelig; meningsfuldhed, dvs. personens følelse af at være aktivt deltagende, at have betydning; håndterbarhed, dvs. personens fornemmelse af at kunne kontrollere og styre tilværelsen.

Coping udtrykker groft sagt personers kapacitet til at overkomme trusler eller udfordringer – evt. på måder, der udvikler personen mod øgede handlingskapaciteter og nyorientering, men det kan også være på måder, der

fastlåser personen i uhensigtsmæssige og stereotype handlingsmønstre (jf. fx Cullberg 1984). Coping teorierne peger således på

- at selv stressfyldte eller truende livsomstændigheder også kan fungere som muligheder for udvikling af forøgede kapaciteter.
- at mulighederne for at udvikle disse kapaciteter er sammenhængende med udfordringerne/ truslerne, men også med den kapacitet som personen på forhånd besidder.
- at mestringen af udfordringer ikke kun er et spørgsmål om mental indstilling men også om, hvordan personen praktisk håndterer forandringerne i livsomstændighederne.

I forhold til at undersøge børns kompetencer i børnehaven rejser der sig en række problemer i at anvende coping begrebet:

1. Teorierne fokuserer på det traumatiske eller usædvanlige eller (fx Cullberg 1984) overgangen fra en livsfase eller -sammenhæng til en anden. Selvom der i noget litteratur er en tendens til at fremstille børnehave- (og særligt vuggestue-) livet som traumatiserende (Bernth 1972; Zlotnik 1999; Schouenborg 2001) viser empiriske undersøgelser, at børnehavelivet næppe i sig selv er traumatiserende (Ellegaard 2000; Sommer 2003a). Daginstitutionslivet er snarere rutineret hverdag end stressudløsende traume. Hvor coping teorierne således fokuserer på personers kapacitet i at håndtere situationer, der er bryder med hverdagens rutine, er fokus i denne afhandling, hvordan det sædvanlige håndteres, *når* det er rutine. I modsætning til dette fokuserer afhandlingen derfor på hverdagslivet og dets rutiner og kapaciteten i at håndtere disse rutiner.

Jeg bruger for at understrege det hverdagslige begrebet *håndtering*, om kapaciteten til både at indrette sig efter de rutinerede sociale omstændigheder, at søge at forandre de sociale omstændigheder, der hvor det er håndterbart og at gribe de udviklingsudfordringer, som foreligger.

2. Teorierne fokuserer på individers indre kognitive bearbejdning snarere end det sociale og interaktionelle aspekt. Ganske vist understreger fx Antonovskys teori og andre copingteorier (Carver

2000) det dynamiske samspil mellem personen og omgivelserne. Men det er karakteristisk, at modellen hos fx Antonovsky i høj grad fokuserer på personens indre bearbejdning af en udefrakommende påvirkning. I Antonovskys teori fokuseres således på personens fornemmelse af sammenhæng og her særligt på i hvilket omfang, det er muligt for personen at opretholde en form for meningsfuldhed. Ved meningsfuldhed forstår Antonovsky ikke et antropologisk eller sociologisk meningsbegreb (altså mening som en del af et kulturelt normsystem), men snarere et eksistentialpsykologisk eller motivationelt meningsbegreb – altså at tilværelsen forekommer den enkelte meningsfuld.

Kapaciteterne er kontekstuelle

Der er peget på en række problemer i at begribe personers kapaciteter med begreberne intelligens, færdigheder og coping: Et fælles træk ved begreberne er, at de tenderer til at begrebssætte personers kapaciteter som noget, der er eller kan anskues uafhængigt af den sociale kontekst, som personen udfolder disse kapaciteter i. Imidlertid har den sociale kontekst på en række punkter afgørende betydning for personers kapaciteter, nemlig for:

1. de absolutte vurderingskriterier
2. de relative vurderingskriterier
3. dannelsen af kapaciteterne (erfaringer med konteksten eller lignende kontekster)
4. den kontekstuelle "timing"
5. kapaciteterne anskues forskelligt fra forskellige positioner

ad 1) De absolutte vurderingskriterier

Hvad der overhovedet tæller som kapaciteter afhænger i høj grad af den kulturelle og sociale sammenhæng. Hvilke kapaciteter der værdsættes er således kulturelt og historisk foranderligt, hvad følgende eksempel kan illustrere:

En af de ting man i det senmoderne samfund skal kunne i mange sociale sammenhænge, og som man bliver vurderet på, er at tage ordet. At kunne tage

ordet er et eksempel på en færdighed som værdsættes i nogle sammenhænge, men ikke i andre.

Da jeg (omkring 1970) var 12-13 år var jeg på besøg hos mine bedsteforældre – et gårdmandspar på aftægt. Da mine forældre og bedsteforældre begyndte en diskussion om Latinamerika, gav jeg mit besyv med. Jeg havde netop haft en uges temaundervisning i skolen om dette emne. Dette udløste følgende bemærkning fra min mormor: "Ska' så'n en knægt nu tale med om det?" (Jeg husker det ikke som hverken rosende eller ironisk).

I min mormors opfattelse talte mine deltagelse i diskussionen ikke som kapacitet; men som *manglende* kapacitet – nemlig en mangel på gode manerer. I mit eget hjem, og i en vis udstrækning i skolen, talte det derimod som positive kapaciteter: at kunne formulere sig, at vide noget og at have en mening.

Eksemplet illustrerer, at det der tæller som kapaciteter i én kontekst, ikke nødvendigvis gør det i en anden. Socialisationsprocessen handler i høj grad netop om at erhverve sig kompetence til handle ud fra, hvad der i specifikke sociale, historiske og kulturelle sammenhæng regnes for værdifuldt.

ad 2) De relative vurderingskriterier

Eksemplet illustrerer også til et andet afgørende kontekstuel aspekt ved værdsættelsen af kapaciteterne. Vurderingen afhænger nemlig af en sammenligning med de andre, der er tilstede i den specifikke kontekst⁵².

Dette kan illustreres med et andet eksempel nemlig den i Danmark afskaffede men i nogle andre lande fortsat eksisterende praksis med at bænke elever i en klasse efter deres relative præstationer i forhold til resten af klassen: Jo bedre præstation – jo tættere placeres eleven på læreren. Placeringen illustrerer, at det ikke er præstationen eller kapaciteten i sig selv, der tæller, men derimod hvordan denne præstation er *sammenlignet med* klassens øvrige elever.

Denne logik er indbygget i fx de intelligenstag, der anvendes, hvor elever

⁵² Tilstede skal ikke nødvendigvis forstås bogstaveligt. Når man fx i Stanford-Binet, WISC test eller Weltzers udviklingsbeskrivelser (Weltzer 1993) sammenligner med andre på samme alderstrin er der i en vis forstand også tale om en (virtuel) tilstedeværelse af andre jævnaldrende.

netop sammenlignes med jævnaldrende børn eller i karakterskalaens tilstræbte normalfordeling.

Selve målestokken for kapaciteterne er relationel. Når en pædagog bedømmer et barn som mere eller mindre kompetent, sker det med henvisning til en målestok, som ikke er absolut. Den er relativ, fordi kapaciteterne ikke kan ses uafhængigt af den sociale sammenhæng, den udfoldes i og dermed det grundlag, som sammenligningen med andre kapaciteter udgør. Den målestok er imidlertid ikke kun relationel i kraft af, at der sammenlignes med nogle konkrete andre børn; men også i kraft af at den relateres til karakteristika, som barnet besidder og som har betydning for den bedømmelse af kompetencen, der foretages. Der er fx klar forskel på hvilke handlinger der bedømmes som kompetente hos et 3-årigt og et 5-årigt barn. Der er andre karakteristika, som også har en, om end mere skjult, betydning for måden børn bedømmes på – fx køn (se Kampmann 1995) og etnicitet (se fx Mørck 1999; Palludan 2002). I bestemmelsen af, hvor kompetent et barns handlinger bedømmes, indgår derfor nødvendigvis også en undersøgelse af hvilke sociale karakteristika hos barnet, der tillægges betydning.

I praksis er bedømmelsen af kapaciteten ikke kun bundet til den specifikke situation, men bedømmes i lyset af den vurdering man *allerede* har dannet sig af personens kompetence: Hermed skal ikke forstås det faktum, at vi tenderer til at opfatte personer som "de samme" over tid og forskellige kontekster, men derimod at vurderingen af konkrete handlinger som mere eller mindre kompetente også er relateret til den kompetence, som man allerede har oplevet barnet har. Denne bedømmelse har ikke nødvendigvis noget at gøre med de ovenfor nævnte mere generelle sociale karakteristika (fx alder, køn, etnicitet), men har snarere karakter af en slags social tautologi: Når barnet er bedømt som kompetent henholdsvis ikke-kompetent, betragtes det det foretager sig kompetent henholdsvis ikke-kompetent.

Eksemplet fra mine bedsteforældres middagsbord illustrerer at vurderingen af kapaciteter er afhængig af den sociale position man positioneres eller positionerer sig i. Det er ikke alle, der vurderes efter den samme målestok, men der knytter sig forskellige vurderingskriterier til forskellige personer, alt efter hvilke sociale positioner de befinder sig i. At tage ordet kan således være

en værdsat kapacitet, hvis man er voksen, men det modsatte, hvis man er barn. Vurderingen af personers kapaciteter er derfor relativ i dobbelt betydning. Dels vurderes man relativt i forhold til andre og dels afhænger vurderingen af personens relative position.

ad 3) Dannelsen af kapaciteterne

Middagsbordssituationen illustrerer et tredje kontekstuel element i kapaciteterne. For kapaciteten (i denne sammenhæng til at tage ordet i en diskussion) afhænger ikke blot af en mere generel færdighed, men også af erfaringer gjort i andre kontekster. I eksemplet bl.a. erfaringen med at tage ordet i sammenhænge, kendskabet til det specifikke emne, der diskuteres osv. Det er denne form for erfaringsdannelse som skolens undervisning ideelt set retter sig imod: Man lærer noget i en sammenhæng som så overføres eller transfereres og anvendes i en anden. I punkt 2 blev det anført, at enhver situation har særlige specifikke vurderingskriterier. Men denne kontekstualisering indebærer ikke at enhver form for overførsel af kapacitet fra en social kontekst til en anden er umulig eller irrelevant – men derimod at man *specifikt* må interessere sig for hvilke elementer af kapaciteter, der kan overføres fra en kontekst til en anden.

Dette indebærer, at man når man undersøger, hvordan kapaciteter overføres fra en kontekst til en anden ikke på forhånd kan forudsætte *at* kapaciteterne overhovedet lader sig overføre, eller om de former for overføring, der finder sted, er socialt betydningsfulde.

Dette indebærer, at undersøgelser af overførsler må have en empirisk forankring.

ad 4) kontekstuel "timing"

Situationen ved middagsbordet kan – om end negativt – illustrere endnu et kontekstuel element i menneskelige kapaciteter: I enhver praktisk kapacitet indgår et element af timing eller fornemmelse for den *situationelt* passende handling. Det kontekstuelle element indebærer en fornemmelse for, om noget er passende i den konkrete situation med de tilstedeværende personer. Det er dette som Bourdieu betegner som "the feel for the game" (Bourdieu 1977). Dette element kan ikke blot ses som udførelse af et kognitivt manuskript eller

et system af regler; men må også ses som en måde at håndtere netop denne situation på. I eksemplet med middagsbordet kan man sige, at det sociale manuskript der aktiveres er "familiær konversation". Men alligevel indgår der i denne situation (som i alle andre) mange elementer af konkret timing: At snakken drejede sig om Latinamerika var netop en anledning til, at jeg tog ordet – mens min mormors bemærkning var en belæring om, at hun i denne sammenhæng ikke opfattede min timing som passende.

ad 5) kapaciteterne anskues forskelligt fra forskellige positioner. At jeg (og formentlig mine forældre) fandt mit indlæg passende og kompetent, mens min mormor handlede, som om det var utidigt og manglende kompetence, understreger et gennemgående kontekstuel element i bedømmelsen af kompetencer: Enhver bedømmelse foretages af personer, der har *deres* perspektiv på, hvad der er kompetent, og *deres* magt eller beføjelse til at afgøre, hvad der skal betragtes som den rette målestok for, hvad der er kompetent. Dette skal dog ikke forlede til at tro, at der er tale om samfundsmæssigt lige legitime perspektiver. I eksemplet er der et sammenstød mellem forskellige perspektiver og sociale agenter med legitimitet fra forskellige sociale sfærer: Min mormor som overhoved i familien versus skolen og dens agenter. Men i mange tilfælde er det langt mere entydigt, hvem der har magten til at afgøre, hvad der er kompetent. Dette gælder fx i relationen mellem børn og voksne – i særdeleshed i daginstitutionen.

Kompetence som begreb om menneskelig kapacitet

Det drejer sig altså om at etablere et begreb om menneskelig kunnen, der er handlingsorienteret og kontekstuel. Det kontekstuelle skal forstås som, at det på en gang er situationelt, indfanger personens sociale position og positionering, er relationelt og indfanger, at der indgår såvel specifikke som mere generelle erfaringer.

Her bliver kompetencebegrebet relevant. Som understreget af mange af de, der har beskæftiget sig med eller bruger begrebet kompetence, er der dog på ingen måde tale om et entydigt begreb (Karpatschhof 1998; Jensen 2002;

Wedge 2003). Kompetencebegrebet er ofte enten slet ikke defineret og derfor baseret på en hverdagssproglig forståelse af begrebet eller også defineret i kontrast til og diskussion med andre begrebet om menneskelig kapacitet. I den hverdagssproglige forståelse er der to forskellige betydninger:

(1) kompetence kan defineres som en adkomst eller bemyndigelse til at varetage en bestemt funktion eller stilling. Eller (2) kompetence kan forstås som en nærmere bestemt færdighed eller kunnen. Det er denne anden betydning, som de seneste års diskussioner om kompetencebegrebet har drejet sig om. Og det er også her politiske og professionsfunderede anvendelser af kompetencebegrebet – som det fx kendes fra Kompetencerådet, det nationale kompetencebegreb, Learning Lab Denmark osv. – skal findes. Der er tale om et bredt begreb, som ikke mindst er brugt til at lægge afstand til eller udvide nogle af de tidligere brugte og ovenfor diskuteret begreber.

For den teoretiske eller videnskabelige brug af begrebet gælder at:

1. Kompetence er dobbelt bestemt på den måde, at der både er tale om nogle i den sociale kontekst – og ift. personen udefra bestemte – krav til kunnen, viden eller færdigheder, *og* samtidig en personlig kapaciteter til at handle på måder der er adækvate. Det er så forskelligt i hvilken udstrækning forholdet mellem de to sider: på den ene side arbejdets, situationens eller socialisationens krav, og på den anden side personernes subjektive handlefærdigheder, viden og holdninger, vægtes i forskellige anvendelser af begrebet. Men det synes at gå igen at begge aspekter indgår i definitionen af begrebet. Dette er i modsætning til de dominerende anvendelser af intelligensbegrebet, der fortrinsvis ser på menneskelige kapaciteter som ”indre” og kvalifikationsbegrebet, der fortrinsvis ser kapaciteterne som definerede af ydre omstændigheder.⁵³

2. I forlængelse af dette går det igen i den teoretiske brug af kompetencebegrebet, at kompetence er noget ,man gør eller kan gøre i

⁵³ Der er her tale om en generalisering. Man vil således kunne finde både eksempler på inddragelsen af de sociale omstændigheders betydning blandt teoretikere der bruger intelligensbegrebet (fx Sternberg 1994) og inddragelse af den subjektive side og betydning af kvalifikationer – fx Almenkvalificeringsprojektet på RUC (fx Ulriksen 1992; Andersen et al. 1993).

bestemte sociale kontekster. Der ligger heri, at kompetencer ikke kan forstås løsrevet fra handling. Kompetencer ses i bund og grund først udfoldet gennem praktiske handling. Som grundlag for handlinger opereres der dog ofte med en viden eller et kendskab til hvilke regler, der gælder i situationen eller den sociale kontekst. Ligesom der ofte opereres med "dybere dimensioner": Wedege (2003) opererer fx med, at kompetence har at gøre med holdninger og viden; mens Jensen (2002) i hvad hun betegner en kompetencematrix opererer med 3 planer, et færdigheds-, et kundskabs- og et indre "selv"-plan. Når disse "dybere dimensioner" medtages, hænger det for det første sammen med, at kompetencer ikke kan reduceres ren adfærd, men er forbundet med såvel identitet, intention og kendskab til den sociale kontekst (eller i hvert fald en anticipation af, hvad der er den rigtige eller gode handling i sammenhængen). Disse aspekter er "overvejelser" i mere eller – oftere mindre – reflekteret form som personen gør sig i sammenhængen: "Hvad er det for en social kontekst, jeg befinder mig i?" "Hvad er den passende handling?" "Er jeg en person, der kan udføre dette?" og "Hvad er det, jeg vil gøre og have ud af det?". Man kan stille spørgsmålstegn ved, i hvilket omfang dette overhovedet er bevidste refleksioner, som personer i hverdagen gør sig. Snarere er der tale om det som Schön (1983; 1987) betegner som "refleksion-i-handling". Refleksionen, de dertil knyttede begrundelser for handlinger og den dertil knyttede identitet, kan også ses som en særskilt kompetence – en kompetence til, oftest verbalt, at fremføre sine overvejelser på en kompetent facon (Andersen 1996; Ellegaard 2000).

Ser vi specifikt på småbørns forholdene sig til deres egne kompetencer peger kognitionspsykologiske undersøgelser (Harter 1990) på, at børn fra 4-7 års alderen har pålidelige vurderinger af deres (a) kognitive og fysisk kompetence og deres (b) social accept og adfærd. De synes dog ikke at differentiere indenfor punkterne a. og b., ligesom de ikke har noget generelt billede af selvværd. Når barnet bliver ældre sker der en uddifferentiering af kompetencer – og en etablering af billeder af ens egen kompetence. Udfoldelse af kompetencer baserer sig i bund og grund på en *praktisk* logik – og selve redegørelsen kan betragtes som en særlig (praktisk) kompetence.

Billedet af det kompetente barn og kritikken af det

Netop fordi kompetencebegrebet er kontekstuel, handlingsorienteret og retter sig mod funktioner ikke bare i en skolesammenhæng, men også i arbejds- og livssammenhæng, er der i de seneste 10-20 år sket en stigende anvendelse af begrebet. Begrebet har opnået udbredelse indenfor så forskellige områder som virksomhedsudvikling, småbørnspædagogik og kriminalforsorg. Men anvendelsen af kompetencebegrebet har også mødt kritik for begrebets implicitte funktionalisme, for at bygge på politisk-administrative og pædagogisk-didaktiske interesser og for ikke reelt at fjerne sig fra de andre lignende begreber (Herman & Kristensen 2003; Wedege 2003)⁵⁴.

I forhold til denne undersøgelse påkalder særligt den kritik, der har været af kompetencebegrebet i forhold til småbørn, sig interesse: Sammenkædningen mellem kompetencebegrebet og småbarnet er gennem det seneste 10-15 år blevet en dominerende figur, der ligefrem går under en betegnelse nemlig "det kompetente barn" eller ligefrem "kompetencebarnet" (Juul 1995; Sommer 1996). Begrebet synes både at være anvendt blandt professionelle praktikere og i en videnskabelig analytisk sammenhæng. Det er ligesom med det generelle kompetencebegreb ikke entydigt, hvad der præcist forstås ved det kompetente barn. I de mere teoretisk orienterede anvendelser af begrebet er der ligesom for det generelle kompetencebegrebs vedkommende tale om at ville signalere et brud med tidligere opfattelser. Her (fx Sommer 1996) særligt et brud med, hvad der betegnes som den traditionelle udviklingspsykologis opfattelser af småbørn som underlegne i forhold til voksne, sårbare, inkompetente, ikke-sociale og passive objekter for opdragelse.

Begrebet om kompetencebarnet er så selv blevet udsat for kritik – såvel for begrebets deskriptive mangler (Poulsen 2000)⁵⁵, som ikke mindst den normative betydning som begrebet har (Højholt 2000; Nordbarn 2000; Schousboe 2000; Warming 2000; Fendler 2001). Jeg skal ikke her gå i detaljer med den ekstensive kritik. Fælles for kritikken er imidlertid, at den

⁵⁴ Wedege er dog tilhænger af kompetencebegrebet, men ytrer sig kritisk om bestemte former for brug af begrebet.

⁵⁵ At begrebet er problematisk i sin absolutte form indikeres af, at "kompetencebarnet" i 2. udgave af Sommers "Barndomspsykologi" (Sommer 2003a) er blevet til "det relativt kompetente barn".

ikke fuldstændigt afviser ideen om det kompetente barn – særligt ikke når dette ses i kontrast til det "tidligere" børnesyn, men at den peger på nogle mulige uheldige (særligt praktiske og pædagogiske) konsekvenser og mangler i ideen om det kompetente barn. Der synes dog at være nogle punkter, der går igen i kritikken:

- For det første kritiseres tankegangen for sin funktionalisme. Børns tilegnelse af kompetencer fremstilles som en modsætningsfri proces, som er uden forbindelse med bestemte interesser. Kritikken går på, at forestillingen om det kompetente barn naturaliserer et bestemt moderne børneliv, hvor børn kan bydes næsten hvad som helst – børn lever op til kompetencekraven. På den måde ser man bort fra at børnelivet ikke nødvendigvis er godt (Warming 2000) eller at de kompetencer som børn udvikler nødvendigvis er forbundet med børnenes egne intentioner (Højholt 2000). Schousboe (2000) peger særligt på, at bagsiden af social kompetence og empati kan være en undertrykkelse af personens egne intentioner, affinden sig med bestemte uhensigtsmæssige forhold eller at andre bestemmer.

Højholt (2000) retter opmærksomheden mod det faktum, at bagsiden af begrebet om det kompetente barn er det inkompetente barn, dvs. det barn der ikke lever op til kompetencekravene. Forestillingen om det kompetente barn skulle således enten lede til den logiske konstruktion af det inkompetente barn eller til at de børn der har problemer med kompetencekravene overses⁵⁶. Disse to synspunkter strider i en vis udstrækning mod hinanden – men de er fælles om at sætte fokus på problemet med børn der ikke lever op til kravene. Jeg finder, at man ikke kan afvise kritikken af, at der sker en social fortolkning eller konstruktion af nogle bestemte problemer og børn som bærere af disse problemer – men at man på den anden side behøver nogle begreber, der kan bruges til at identificere problemer, som nogle børn faktisk møder i det moderne samfund. Som jeg ser det, er det centrale at holde fast i, at kompetencekravene defineres af det sociale miljø, som børnene befinder sig i, men også at de har en personlig side (der dog også kan fortolkes som et socialt produkt).

⁵⁶ Spørgsmålet er i øvrigt om det kompetente barn som "model" i praksis ikke i et vidt omfang konstrueres gennem pædagogers kategorisering af bestemte typer af handlinger som *inkompetente* (jf. Ellegaard 2004b).

- For det andet kritiseres billedet af det kompetente barn for sine pædagogisk-praktiske konsekvenser: Særligt er der en bekymring for, at forestillingen om det kompetente barn fører til, at voksne – forældre og pædagoger – undlader at reflektere over opdragelse og undlader at intervenere, når det er påkrævet (Schousboe 1993; Nordbarn 2000; Stanek 2004). Spørgsmålet er imidlertid om dette er en nødvendig konsekvens af at bruge kompetencebegrebet analytisk. Wedege (2003) foreslår, at man skelner mellem *kompetencens logik* og *kompetencelogikken*. Kompetencens logik ser hun som en

”indre logik i genstandsfeltet når et teoretisk, generelt eller konkret begreb er konstrueret gennem definition og brug i teoretiske og empiriske studier. Med kompetencens logik er dikotomien mellem viden og færdigheder ophævet. Dualismen mellem mennesker og situation er konstituerende i kompetencen (...) [K]ompetencelogikken [er] en bestemt praktisk/metodiks angrebsvinkel, som er anlagt på genstandsområdet (...) [og] indfører en særlig logik i det givne problemfelt (politisk-administrativ eller didaktisk) (...)

(Wedege 2003 s. 74)

Pointen i denne skelnen er, at man ikke uden videre kan sætte lighedstegn mellem (fx den pædagogiske) anvendelse af kompetencebegrebet og den analytiske. Konsekvensen er, at man kan undersøge børns kompetencer uden automatisk at indskrive sig i en bestemt politisk eller pædagogisk *praktisk* logik.

Kompetence som habitus og kapital

I nærværende projekt søges kompetencer relateret til de sociale ressourcer, som familien besidder. Det ligger lige for, men indgår sjældent direkte i definitionen af kompetencebegrebet, at det, der kommer til udtryk i kompetencebegrebet, også kan betragtes som erfaringer – erfaringer med lignende eller andre sociale kontekster. I en optik hvor man beskæftiger sig med sociale forskelle, kan man sige, at kompetencer udgør en form for kropsliggjort kapital – en habitus (Bourdieu 1997b). Bourdieu definerer begrebet habitus således:

“The structures (...) produce *habitus*, systems of durable, transposable *dispositions*, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is as principles of the generation and structuring of practices and representations, which can be objectively “regulated” and “regular” without in any way being the product of obedience to rules, objectively adapted to their goals without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary to attain them and, being all this, collectively orchestrated without being the product of the orchestrating action of a conductor.”
(Bourdieu 1977 s. 72).

Habitusbegrebet er et analytisk begreb, der (bl.a.) skal bruges til at indfange den sociale betydning af erfaringer. Som det ses af citatet, minder habitusbegrebet på mange måder om kompetencebegrebet: Der er tale om en række principper for handlinger (og ikke et handlingsrepertoire). Ligesom kompetence må habitus forstås som en praktisk sans for, hvordan noget gøres – et know how – og ikke et eksplicit kendskab til regler for handlinger – et know that.

Habitus er kropsliggjorte handletilbøjeligheder. Med det kropsliggjorte mener Bourdieu, at personer, som han betegner som sociale agenter, i deres handlinger forholder sig til verden, ikke gennem reflekteret eller planlagte handlinger, men gennem en sans, for hvad der er ”socialt passende”. Habitus strukturerer tydningsmønstre og handletilbøjeligheder – primært i ikke-reflekteret form. Habitus spiller en rolle for, hvad der overhovedet er tænkes som handlemuligheder: Fx hvilken uddannelse man kan tage, hvem man gifter sig med, hvor man vil bo, hvordan man bør opdrage sine børn osv. Habitus skal altså forstås som en disposition⁵⁷ til at bevæge sig på en bestemt

⁵⁷ Nogle af de begreber som Bourdieu anvender – fx disposition, ubevidst – er begreber som indenfor psykologien i snæver forstand har en anden betydning; men som hos Bourdieu snarere har en social og (som det fx er tilfældet for begrebet disposition) ind i mellem specifik betydning i hans teoriapparat.

måde i og imellem sociale rum⁵⁸ eller handle på bestemte måder i disse sociale rum.

Habitus kan forstås som kropsliggjort symbolsk *kapital*. Symbolsk kapital er det, der socialt anerkendes, erkendes eller genkendes som værdifuldt.

Bourdieu's kapitalbegreb bygger på en forståelse af samfundet som et socialt rum, som består af en lang række positioner og mulige positioner. Positionerne er karakteriseret ved deres gensidige relation til hinanden. De kan være tættere på eller længere væk fra hinanden. De er ordnet på en bestemt måde i forhold til hinanden. Det sociale rum forstås som et rum for kampe. Kampe, der drejer sig om, at agenterne hver for sig søger at tilegne sig positioner og størst mulig kapital. Det er den relative forskel i forhold til de andres kapital, der har betydning. Kapital er altså noget man besidder og samtidig defineret ved relationen til det andre besidder. Det, der er på spil, er dog ikke blot mængden af kapital (i forhold til andre). Det er også hvad der socialt skal regnes som kapital, dvs. værdifuldt. Bourdieu's kapital-begreb er således vendt mod kun at opfatte kapital i snæver økonomisk betydning. Han betoner – ligesom den klassiske national-økonomi og marxismen – at kapital er akkumuleret arbejde (Bourdieu 1997b), men påpeger, at det akkumulerede arbejde også antager andre former end den økonomiske. Kapital er i Bourdieu's forstand snarere "magt" end "penge".

Familien er den vigtigste instans for overførslen af habitus (og dermed for produktionen af det sociale felt). Det er her, agenternes kapital overføres i gennem historisk tid. Det er her, den primære habitus inkorporeres. En families kapital investeres eller overgives til den opvoksende generation gennem barndommens vedvarende planlagte og ikke-planlagte opdragelsesarbejde. Gennem ekspositionen for familiens vaner, dagligdag, relationer, eller med et lidt upræcist ord "kultur", overføres denne kapital til barnet i form af en kropsliggjort kultur – en habitus. Det er imidlertid en central pointe, at habitus ikke altid er kapital: Man må forestille sig habitus' karakter af kapital ligesom værdifastsættelsen af en vare. Bourdieu peger på, at familier ikke kan være sikre på at den færdighed, der er tillært habituelt i en

⁵⁸ Jf. også den kritiske psykologiske begreb om "deltagerbaner" (Dreier 1999; Elle 2000).

sammenhæng nødvendigvis kan bruges på det "marked", som den er beregnet på. Tværtimod er netop fornemmelsen for, hvad der er en "hensigtsmæssig investering" i forhold til andre kontekster, central for vedligeholdelsen af familiens symbolske kapital. Først, når habitus optræder på et marked (felt), sammen med andre agents habitus viser det sig, om den er i stand til at udgøre en forskel, en distinktion, i forhold til andre agents habitus. At tage højde for, at habitus senere optræder på et marked, er også en del af habitus. Agenter fra familier med meget kapital er netop i stand til at få anerkendt deres kapital gennem deres sans for og indflydelse på i hvilken retning "det symbolske marked" bevæger sig:

"Fx er et af de privilegier, der knytter sig til at være født ind i et spil, at man kan spare på sin kynisme, netop fordi man har sans for spillet. Ligesom en god tennisspiller finder man sig ikke, der hvor bolden er, men der hvor den vil komme. Man placerer ikke sig selv, og ej heller sin kapital, der hvor udbyttet er her og nu, men der hvor det vil komme."
(Bourdieu 1997a s. 114)

Mængden af kropsliggjort kapital hos den enkelte er en effekt af dels mængden af kapital i familien, dels en effekt af i hvilket omfang den opvoksende agent er eksponeret for overførsel af kulturel kapital (Bourdieu 1997b s. 49). Og da familier med stor symbolsk kapital kender den kulturelle "kode" bedre starter overførslen af kapital tidligere her.

Netop i forhold til hvad man kan betegne som valoriseringen eller værdifastsættelsen af familiens kulturelle kapital tillægger Bourdieu det institutionaliserede opdragelsessystem – særligt skolen – en særlig rolle (Bourdieu 1974; Bourdieu & Passeron 1979, 1990; Bourdieu 1997a). Uddannelsessystemet kategoriserer implicit eleverne i forhold til skolens kategorier. Kategoriseringen sker i institutionaliseret form fx via eksamenbeviser, og i materialiseret form fx som bygninger og bøger. Central er dog først og fremmest lærernes løbende kategoriseringshandlinger. Lærernes afgørende handling (som ikke er bevidst eller "i ond mening") er, at de ser bort fra og dermed miskender elevernes forskellige sociale forudsætninger: De elever der på forhånd kender skolesystemets kode i kraft

af deres familiære opdragelse kategoriseres således (alt andet lige) som dygtige; selvom der snarere er tale om at skolens undervisning bygger videre på den kultur, som disse børn kender fra familien. De børn, der først stifter bekendtskab med skolesystemets kode ved skolestarten opleves derimod af lærerne som mindre dygtige. Hvad der objektivt er en klasseforskel indprentet i eleverne som kropsliggjort habitus, opleves af læreren (der ikke kan andet), som elevernes personlige færdighed eller evne. I *Inheritors* beskriver Bourdieu således, hvordan lærerne ved universitetets humanistiske og samfundsfaglige fakultet kontrasterer den "brilliant" med den "flittige" – underforstået ikke helt så dygtige – studerende. Pointen er, at denne forskel snarere dækker over elevens kendskab til universitetets kultur end (medfødte) evner (Bourdieu & Passeron 1979).

Elevens kapital (eller kompetence) i skolesystemet er alt andet lige en funktion af afstanden mellem den habitus, som skolen indprenter og den habitus der er indprentet i det foregående eller sideløbende socialisation i familien. Man kan tale om en primær habitus, der er indprentet af det opdragelsesarbejde, der er udført før noget andet (Bourdieu & Passeron 1990). "Ovenpå" denne primære habitus indprenter skolen en sekundær habitus. Børn fra hjem med megen kulturel kapital kan forholdsvis nemt konvertere denne til uddannelseskapital – fordi den gnidningsfrit bygger videre på den primære habitus. Børn med en primær habitus, der er langt fra skolens, må derimod i højere grad opbygge nye habituelle meningsstrukturer. Deres primære habitus er derfor (i kapitalmæssig henseende) en tabt investering.

Anvendelse af Bourdieus analyse på danske daginstitutioner i år 2000

I sin disputats peger Broady (1991) på, at Bourdieus forskningsprogram med kernebegreberne felt, kapital og habitus kan anskues som en heuristik. Og i *Reproduction* (Bourdieu & Passeron 1990) formulerer Bourdieu og Passeron en almen teori om opdragelsen. Ikke desto mindre peger Bourdieu gentagne gange på, at spørgsmålet om hvordan sociale forskelle altid er historisk og samfundsmæssig konkret (Bourdieu 1997a). Dette gælder også måden som uddannelsessystemet virker på i de specifikke samfund. Det er derfor i høj

grad relevant at overveje hvordan – ja om – teorien kan anvendes i forhold til daginstitutioner i Danmark i dag.

Broady peger i sin disputats (Broady 1991) på en række forskelle, der gør at Bourdieus analyse af uddannelsessystemet i Frankrig ikke uden videre kan overføres til Sverige (eller Danmark for den sags skyld) – bl.a.:

(1) Kulturel kapital i Sverige er anderledes end i Frankrig: Der eksisterer ikke én dominerende form for kapital, og der er veje til social opstigning, som ikke eksisterer i Frankrig (fx gennem de faglige organisationer).

(2) Uddannelsessystemet i Sverige er domineret af middel- snarere end overklassen. Uddannelsessystemet er ikke som i Frankrig et enhedssystem med et klart defineret hierarki. Og den dominerende klasses sociale reproduktion går derfor ikke på samme måde gennem uddannelsessystemet.

Broady peger på at den svenske overklasse i stedet for det svenske uddannelsessystem betjener sig af andre typer af uddannelse fx bestemte universiteter i USA. Og også at der fortsat også i et enhedsskolesystem som det svenske, er skoler der anses for bedre end andre (et fænomen, der også kendes fra Danmark). Samtidig peger han på at bestemte ekstrainstitutionelle erfaringer i dag har betydning for positioneringen i det kulturelle felt (fx tidligere medlemskab af venstrefløjsorganisationer).

Man må derfor konkret overveje, hvordan en analyse af Bourdieus type kan overføres til andre lande, andre tider og andre institutioner. Alligevel er det generelt, at man ud fra denne tilgang må interessere sig for sociale *forskelle* i habitus som de kommer til udtryk i agenternes historisk konkrete *praksis*.

Altså undersøge hvilken type forskel, der er tale om og hvordan denne relaterer sig til forskellige gruppers habitus. I dette tilfælde *familiens* habitus og *børnene*, hvis habitus er under dannelse. Og endelig hvad der tæller som *kapital* i institutionen.

Jeg har tidligere (Ellegaard 2000), peget på en række af de forbehold, man må tage når man undersøger den danske daginstitution med Bourdieus optik: Et problem er, at en undersøgelse af social differentiering i forhold til børnene i daginstitutionen er en undersøgelse af begyndelsen af en proces, som for børnenes vedkommende først er tilendebragt langt senere. For de længst

uddannede er vejen igennem uddannelsessystemet i vore dage først til ende i 35-40 års alderen.⁵⁹ Så først da kan man i Bourdieus forstand hævde at dispositionen fundet sin position i det sociale rum. Ideelt set burde man derfor følge børnene fra fødsel til deres voksenliv.

Forskning i børnehaven er således kun forskning i starten af en proces, hvor mindst én anden institution, skolen, og familiens samspil med denne også må formodes at bidrage afgørende til resultatet af processen. Dette peger på, at daginstitutionerne i en sådan sammenhæng må placeres i forhold til skolen⁶⁰. Som et udgangspunkt kunne man interessere sig for, hvad daginstitutionens socialisering betyder i skolen; men dette siger ikke nødvendigvis, at effekterne er blivende eller ikke erstattes af andre i løbet af skoletiden. Desværre er der ikke gennemført større samlede empiriske undersøgelser af Bourdieus type hverken af det danske uddannelsessystem i almindelighed – eller det højere i særdeleshed. Placeringen af daginstitutionerne i forhold til skolen er derfor delvis tentativ.

I forhold til familien er det centralt at overveje, hvordan familier med forskellig kulturel kapital historisk forholder sig til daginstitutionen. Det er her værd at bemærke, at daginstitutionen betydning for familier med forskellig klassebaggrund har forandret sig: Den danske daginstitutioners historie⁶¹ er således i et vist omfang en historie om to forskellige former for institutioner: Børnehaven som socialpolitisk foranstaltning rettet mod ”mindrebemidlede forældre” først og fremmest enlige mødres børn, hvis formål var pasning; og børnehaven som en institution for stimulering og udvikling af barnet der snarere rettede sig mod middelklassen. Frem til omkring 1970 er det kun en mindre del af børn, der bliver passet i daginstitution. Fra 1970 og frem til 1990 sker der er meget kraftig forøgelse af den andel af småbørn, der går i daginstitution. Det er imidlertid karakteristisk, at de uddannede mellemlag i hele perioden fra ca. 1970 og fremefter i langt højere grad benytter daginstitutionerne end dem med kortere

⁵⁹ Hansen (1995b), der inspireret af Bourdieu har forsket i social ulighed i Norge, mener at når man studerer menneskers uddannelses- erhvervs- og ægteskabspositioner som resultater af en socialisationsproces, bør disse positioner tidligst studeres i 35 års alderen.

⁶⁰ Men ikke i nærværende undersøgelse – her drejer undersøgelsen sig om kompetencekrav og social differentiering i børnehaven.

⁶¹ Dette er en forenklet og stærkt komprimeret fremstilling. Se nærmere i Ellegaard (2000).

uddannelse (Bertelsen 1991; Glavind 1997). I dag er der kun marginale forskelle imellem de forskellige gruppers anvendelse af daginstitutionen (Danmarks Statistik 2002). I dag er det derfor snarere interessant at overveje, om der er forskelle i *måden* som forskellige sociale klasser forholder sig til og anvender børnehaven på.

En anden og historisk konkret udfordring for Bourdieus analyse af uddannelsessystemet udgøres af det fænomen, som Dencik (1988) betegner som dobbeltsocialisering. Hermed menes at socialiseringen i daginstitution og familie finder sted på en gang, og at distinktionen mellem primær og sekundær socialisering derfor bliver meningsløs. Men i *Reproduction* tillægges tidsfaktoren i skellet mellem den familiært indlærte primære og den institutionelt indlærte sekundære habitus en afgørende betydning på linje med det klassiske skel mellem primær og sekundær socialisering (Bourdieu & Passeron 1990).

Spørgsmålet er om dette står og falder med at blive betragte som et *kronologisk* skel. Underminerer det Bourdieus teori om forholdet mellem den familiære og institutionelle socialisering?

Et afgørende spørgsmål er, hvorvidt den familiære socialisering fortsat er primær i betydningen, at denne influerer på socialiseringen i daginstitutionen (og senere skolen) i langt større udstrækning end omvendt. Man kan anføre andre forhold, der har betydning. Flere steder i *Reproduction* (fx af figurerne s.255ff), at familier i løbet af hele opvæksten og uddannelsestiden leverer kulturel kapital. Og kronologien er kun det ene af to forhold, der har betydning. Et andet og måske vigtigere er afstanden mellem hjemmets og institutionens kultur. Såfremt barnet oplever udtryk for den samme kultur de to steder forstærkes kompetenceopbygningen.

Habitus som kompetence

Habitusbegrebets forcer (i forhold til kunnen) er, at det relaterer kunnen til de gjorte erfaringer og sociale ressourcer, at det er relationelt, og at det ser kompetence som noget, der tilskrives værdi i et socialt felt. Begrebet er dog svært at anvende operationelt i en empirisk undersøgelse. Problemet er, at habitus kun kan begribes gennem de handlinger, som det genererer, (men

som det ikke er identisk med). Samtidig er det (i følge teorien) et produkt af socialisation – men som vi altså først kan slutte os til ”baglæns”. Skal begrebet gives forskningsmæssig mening må det nok snarere forstås som et analytisk begreb, en bestemt tilgang til at fortolke menneskelige handlinger. I undersøgelsen anvender jeg derfor fortsat begrebet kompetence; men de spørgsmål der stilles (til empirien) er, hvordan kompetencer kan ses som udtryk for habitus og sammenhængende hermed, hvordan kompetencekravene kan ses som genererede af et bestemt socialt felt, hvad det er, der tæller som kapital i en daginstitutionssammenhæng, og hvordan man kan fortolke børns habituelle overførsel af kapital fra familien til daginstitutionen.

Kapitel 5. På sporet af kompetencekrav og kompetencer i børnehaven.

I dette kapitel bevæger jeg mig nærmere ind på de kompetencekrav, som institutionen stiller, og de kompetencer som børnene udvikler her. Særligt ser jeg på måder, som kompetencekrav og kompetencer kan aflæses i udforskningen af børnehaven.

Det er ikke nogen enkel sag at aflæse hvilke krav, det er børnehavelivet stiller. I modsætning til skolen, der er velbeskrevet mht. fag, læseplaner osv. har daginstitutionens krav (i dansk sammenhæng) været mere uspecifikke og snarere været formuleret ud fra, hvad de ikke var. Dansk børnehavepædagogik har således en stærk og rodfæstet tradition for at tage afstand fra enhver forestilling om "undervisning".⁶²

Men at der ikke eksisterer nogen didaktisk tradition indenfor børnehaven giver til gengæld en frihed til at beskæftige sig med hvilke krav børnehaven stiller med et socialpsykologisk deskriptivt udgangspunkt snarere end et didaktisk normativt. Ved siden af denne didaktiske diskussion om læseplaner er der opstået en mere sociologisk klasserumsforskningstradition (Lindblad & Sahlstrøm), fx om den skjulte læreplan (jf. Bauer & Borg). Klasserumsforskningen ligger ganske tæt op af og inkluderer delvis den antropologiske og sociologiske beskæftigen sig med kultur. Også kulturstudierne beskæftiger sig med de udtalte aspekter af den sociale praksis.

Hvordan skal "krav" forstås i denne sammenhæng? Et centralt aspekt ved krav og børnehavens krav er, at det først og fremmest i strukturel betydning kan forstås *som* krav. Hvor skolen har klare curriculært definerede krav – gør

⁶² Selvom dette er under forandring: Efter at en række kommuner har formuleret målsætnings- og virksomhedsplaner for institutionerne (Kommunernes Landsforening 1999; Søllerød Kommune 1999; Gladsaxe Kommune 2000; Hirtshals Kommune 2003) er denne udvikling nu foreløbigt kulmineret med Folketingets vedtagelse af en lov om læreplaner i dagpasningsordninger (2004), der træder i kraft sommeren 2004. Hvordan og i hvilken udstrækning det vil forandre daginstitutionernes krav diskuteres sidst i afhandlingen.

noget lignende sig ikke gældende for børnehaven. Børnehavens krav er ikke ekspliciterede på samme måde. De eneste krav der p.t. stilles er krav om, at daginstitutionen stiller et *miljø* til rådighed, hvor det enkelte barn kan udvikle sig i sit eget tempo.⁶³ Som pædagogisk institution stiller børnehaven ikke eksplicitte krav som skolens læseplaner. Børnehaven er altså ikke bygget op om, at børnene skal opnå nærmere bestemte færdigheder. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der ikke *er* krav – men disse har snarere form af kulturelle *normer* om adfærd og opførsel. Normer som klart kommer til udtryk i daginstitutionens hverdag. I sig selv er dette imidlertid et vigtigt aspekt for forståelsen af kravene:

Børnene konfronteres således ikke i ekspliciteret form med, hvad de *ikke* kan. Eller lidt anderledes formuleret: En af de centrale forandringer for børn, der starter i skole, er, at de der konfronteres med, hvad de ikke kan i stedet for, hvad de kan (Dette er ikke ensbetydende med, at der ikke mange ting børnehavebørn *skal* kunne).

Bernstein (1977; 2001) udviklede en terminologi for at begrebs sætte, hvor stærk opdeling er dels mellem forskellige typer af indhold i pædagogiske aktiviteter (klassifikation) og dels mellem pædagog og elev og den pædagogiske institution og verden udenfor (ramme). Med begrebet *usynlig*

⁶³ Jf. Servicelovens formålsparagraf (§8):

”Kommunen fastsætter mål og rammer for dagtilbudenes arbejde som en integreret del både af kommunens samlede generelle tilbud til børn og af den forebyggende og støttende indsats over for børn, herunder børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med andet behov for støtte.

Stk. 2. Dagtilbudene skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og støtte det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Dagtilbudene skal give muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og sproglige udvikling, samt give barnet rum til at lege og lære og til fysisk udfoldelse, samvær og mulighed for udforskning af omgivelserne.

Stk. 4. Dagtilbudene skal give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber.

Stk. 5. Dagtilbudene skal medvirke til at give børn forståelse for kulturelle værdier og for samspillet med naturen.” (1998)

I modsætning til for skolens vedkommende eksisterer der ikke beskrivelser af hvad barnet skal kunne svarende til bestemte klassetrin/ alderstrin. Dette vil imidlertid blive anderledes med indførelse af læreplaner i daginstitutionen idet der iflg. lovforslaget skal formuleres mål for børns kompetence ved henholdsvis 3 års alderen og skolestarten.

pædagogik (Bernstein 1977) karakteriserer han en pædagogik, der på nogen måder minder om den, der bedrives i den danske børnehave. Den usynlig pædagogik er kendetegnet ved, et hierarki mellem pædagog og barn, læreplan og vurderingskriterier alle er implicite. I den usynlige pædagogik er den pædagogiske relations basale asymmetri skjult for den, der er "modtager" (acquirer) for pædagogikken. Barnet kan tilsyneladende selv kontrollere sine aktiviteter og bevægelser. Samtidig er der dog tale om, at eleven altid er synlig for pædagogen. Også rækkefølgen og evalueringskriterierne er "usynlige", dvs. de ekspliciteres ikke i den pædagogiske relation. Men selv om kravene er "usynlige" er der stadig tale om krav, som barnet er nødt til enten at leve op til, eller hvor barnet bliver bedømt af pædagogen efter, hvor godt han eller hun lever op til dem.

Der er to konsekvenser af kravenes manglende eksplicitering. For at forstå disse konsekvenser må man skelne mellem to forskellige typer af kompetencekrav:

- Der er krav som alle børn *skal* opfylde, dvs. hvor manglende opfyldelse af kravet ses som et problem, som pædagogerne må arbejde med. Det kan fx være, at man ikke må slå eller bide. Her er det oftest begrænset i hvilken udstrækning der faktisk er tale om usynlige krav. Kravene bliver således markeret, når de overtrædes, men der kræves altså af børnene, at de (forholdsvis hurtigt) udvikler en fornemmelse for, hvori disse krav består.
- Samtidig er der en række krav, som udgør udviklingsudfordringer eller -muligheder for børnene, fx at kunne tegne eller tage ordet ved eftermiddagssamlingen. Her stiller usynligheden krav til barnet om at kunne fortolke og handle i forhold til de ikke formulerede krav – også selv om de ikke er overskredet. Nogle børn er bedre til at håndtere disse udviklingsudfordringer. Og de bliver også bedømt mere positivt af pædagogerne. Daginstitutionens type af pædagogik, hvor institutionen ses som et tilbud, som barnet kan udvikle sig indenfor, indebærer også, at nogle børn udvikler kompetencer vis a vis udfordringerne – og andre ikke.

Kompetencekrav og kompetencer

Man kunne fristes til at se kompetencerne som *svar* på de krav som børnehavelivet stiller – og i en vis forstand er dette også rigtigt. Børnehaven er en bestemt institutionel kontekst, som skaber særlige kontekstuelle krav til de børn og voksne, der færdes i og udgør dens verden.⁶⁴ Det institutionelle arrangement genererer i sig selv en række krav til de børn, der opholder sig der. Denne tilgang understøttes af børns særlige samfundsmæssige placering: Dels er de som andre personer underlagt samfundsmæssige strukturer, og dels er de underlagt de voksnes magt. Dette gør at børn objektivt har dårligere muligheder for at påvirke deres liv – men det betyder også, at det bliver vanskeligere at få øje for, hvordan børn med deres handlinger selv deltager i struktureringen af deres liv.

Men daginstitutionsbørns kompetencer er ikke bare en afspejling af ydre krav. De kompetencer – eller snarere de handlinger som kompetencerne eller manglen på kompetencer viser sig igennem – er også med til at konstituere, og derfor også forandre, de krav der stilles. For ganske vist udgør institutionen en struktur i børnenes liv – men det er først og fremmest i kraft af voksnes og børns handlinger, at denne struktur (gen-)skabes. Hertil kommer, at et vigtigt aspekt i dette er, at det er *børnenes indbyrdes interaktion og relationer*, der konstituerer et centralt aspekt af børnehavens aktiviteter og krav. Og her er det således, at børnene gennem deres handlinger i et vist omfang selv præger hvilke krav de kommer til at stilles overfor – fx afhængig af om de er sammen med andre børn, der er yngre, lige så gamle eller ældre, end de selv er, hvilke pædagoger de relaterer sig til osv. Kravene kan som nævnt ses som *muligheder* for at *udvikle* bestemte kompetencer.

På denne måde hænger krav og kompetencer sammen. Kompetencekravene angiver således, hvilke kompetencer barnet må udvikle – men omvendt har kompetencerne betydning for, hvilke krav der stilles.

⁶⁴ Denne afhandling fokuserer på de krav som børnehaven stiller *børnene*, men det er indlysende at også de voksne er underlagt en lang række institutionelle og strukturelle krav og normer.

At opfylde et kompetencekrav

At leve op til et kompetencekrav kan forstås på to forskellige måder:

Kompetence kan forstås som (a) *tærskelbegreb* og som et (b) *differentieret* begreb.

(a) I mange sammenhænge er der tale om, at begrebet betragtes som et tærskelbegreb, dvs. at der er et skel mellem om man har eller ikke har kompetence (Mortier 1996). Diskussionen om "det kompetente barn" (Juul; Sommer 1996; Hutchby & Moran-Ellis) har således særlig taget sit afsæt i en kritik af, at børn i al for vid udstrækning betragtes som *inkompetente*. Skillelinien går i denne sammenhæng mellem om børn er kompetente eller ej. At være kompetent kan som tærskelbegreb forstås i to betydninger, som vi sædvanligvis opfatter som sammenfaldende, men som ikke nødvendigvis er det. I den ene betydning er kompetence en kapacitet til at udføre noget fx at køre bil. Den anden betydning er den socialt bestemte og legitimerede ret til at udføre handlingen fx at have kørekort. Pointen i denne skelnen er at vi sædvanligvis opfatter de to ting som sammenfaldende, men at de ikke nødvendigvis er det. Selvom man er i stand til at køre bil må man ikke, hvis man ikke har kørekort. Og omvendt er man ikke nødvendigvis i stand til at køre bil, fordi man har kørekort. Netop i kraft af deres alder opfattes børn i forhold til mange forhold hverken som kompetente i færdighedsmæssig eller rettighedsmæssig henseende. Den nye barndomsforskning har derfor netop søgt at vise, at børn er langt mere kompetente i færdighedsmæssig henseende end traditionelt antaget – og at de derfor også bør tillægges større kompetence i rettighedsmæssig henseende.

(b) Kompetence kan også forstås på en gradueret måde. Børn besidder forskellig kompetence. Deres kapacitet til at håndtere bestemte specifikke situationer er forskellig, og denne forskellighed kan forstås som en forskellig måde at *håndtere* de kontekster, hvorunder kompetencen udfolder sig. Kompetencestrukturen er *differentieret*. Kompetencebegrebet repræsenterer en enhed af kontekst, færdighed og position. Differentieringen skyldes ikke kun en forskellig færdighed, men er også relationel. Fx fremstår børn relativt mere kompetente sammen med yngre børn – og omvendt. Undersøgelsen af

den differentierede kompetence indebærer, at man tager højde for og undersøge *de relationelle forhold* omkring den kompetence, der udfoldes. Kompetence er i denne betydning ofte knyttet til positioner – er fx et barn dominerende i forhold til et andet barn, har de hver sin kompetence, men begges kompetence er funderet i relationen til hinanden. At et barn fremstår mindre kompetent end de øvrige børn er ikke det samme som, at hun er inkompetent.

Opsummerende kan kompetence anskues på 2 forskellige måder:

1. som et tærskelbegreb: Dvs. besidder barnet en bestemt kompetence eller gør det ikke (kompetence vs. inkompetence).
2. som et gradueret begreb – dvs. man kan være mere eller mindre kompetent. Dette kan også forstås som et begreb om differentiering og position: Kompetence er relativ dvs. sat i forhold til andres kompetence.

Manifestationer af kompetencekravene – et eksempel

Hvordan manifesterer kompetencekravene sig? Jeg skal illustrere dette med en diskussion af et bestemt krav – kravet om at børnehavebørn skal kunne klare adskillelsen fra deres forældre og måden børnene håndterer dette krav på. Man kunne også sige, den kompetence de opbygger til at mestre dette krav. Eksemplet tjener til at vise forskellige tilgange til at aflæse – eller snarere fortolke – kravene⁶⁵.

Når et barn starter i vuggestue eller børnehave kræver selve den *strukturelle* organisering af pasningen, at barnet kan klare sig uden at faderen eller moderen er til stede. Det indgår i definitionen af den sociale situation, at barnet befinder sig i et rum, hvor ingen af forældrene er til stede. Stort set alle institutioner har en indkøringsperiode, hvor barnet gradvist vænnes til at være uden forældrene. Den eller de første dage bliver forældrene almindeligvis i institutionen sammen med barnet. Herefter optrappes den tid

⁶⁵ Aflæsning skal her ikke forstås bogstaveligt. Forskerens aflæsning af virkeligheden er altid en fortolkning.

barnet befinder sig i institutionen gradvist således, at barnet typisk indenfor 1-2 uger (skal) vænnes til at være i institutionen uden forældrenes tilstedeværelse. Der er tale om et alment kompetencekrav. Barnet skal definatorisk opfylde dette for at kunne blive passet uden for familien. Stort set alle børn opbygger da også i løbet af en forholdsvis kort periode en kompetence i at håndtere kravet.⁶⁶

De børn, jeg har fulgt, har alle flere års erfaring med at gå i daginstitution og derfor også med at håndtere separationen fra forældrene. Og det karakteristiske er, at de fleste børn håndterer den daglige overgang fra familie til institution med ekspertise og tilsyneladende uden problemer. For de fleste børn var der tale om enten ritualer, der som regel blev hurtigt overstået, eller også at børnene virkede nærmest demonstrativt ligeglade med den forælder, der afleverede dem. De fleste forældre tog sig tid – nogen ligefrem lang tid – og forsøgte at lette overgangen fx ved, at få barnet i gang med en eller anden aktivitet eller formidle kontakt til andre børn eller personale. For flere af børnene fremgik det af forældreinterviewene (og ind i mellem understøttet af observationerne), at afleveringen var ritualiseret eller at forældrene tog hensyn til eller varierede ritualerne alt efter, hvordan morgenen i hjemmet var forløbet, og hvor travlt de havde. For flere af børnenes vedkommende forsøgte *børnene* at afslutte afleveringen hurtigt. Fx Majas (MP4) far udtrykker for at "at nu blev han smidt ud", da hans datter efter kort tid bad ham gå. Mads (MD1) ville ikke give sin far et kys. Et andet barn blev af en af pædagogerne gjort opmærksom på at hans mor var ved at gå:

Amdi ankommer sammen med mor, far og lillebror, Amdi går ind på *pærestuen* væk fra forældrene. Amdi kommer i pokemon-t-shirt og

⁶⁶ Dette kompetencekrav er særdeles omdiskuteret: I forhold til mindre småbørn er det formentlig det allermest omdiskuterede krav og det givet anledning til både diskussion og bekymring såvel blandt udviklingspsykologer (Bronsky, Singer; (Bernth 1972)) (jf. også Phillips 1991; Silverstein 1991) som blandt "almindelige" forældre, hvor emnet bestandigt synes at dukke op. Trods diskussion om hensigtsmæssigheden og evt. skader på barnets basale sikkerhed (Bowlby 1988) er tale om et kompetencekrav som alle danske småbørn i dag er nødt til at leve op til. I den danske offentlige debat går diskussionen snarere på hvor meget tid småbørn bruger i institutioner end på om de skal være der. Dette indebærer dog ikke at der ikke med jævne mellemrum af nogle "eksperter" sættes spørgsmålstegn ved at småbørn passes i institutioner i stedet for af deres far og mor. (jf. Zlotnik 1999; Schouenborg 2001) Disse kritikeres gennemslagskraft har formentlig rod i en almindelig hverdagsforestilling om, at det er bedst for børn at blive passet af deres forældre.

med et stor plasticfigur (tiger). Amdis far går. Amdi kigger på Bent og Karl, der leger med plasticdyr.

LONE⁶⁷ (kommer ind på stuen) →⁶⁸Amdi: Din mor leder efter dig

Amdis mor kommer ind på pærestuen.

Amdis mor → Amdi: farvel Amdi – vil du ikke vinke farvel?

(Amdi ryster på hovedet. Amdis mor bliver der lidt og går.)

(AD2 6-15⁶⁹)

Disse observationer peger på omvendning af kompetencekravet i daginstitutionen. For hvor bekymringen (jf. fodnote 66) går på barnets kapacitet til emotionelt at håndtere adskillelsen fra forældrene (særligt moderen), er det det omvendte billede der viser sig ved flere af de børn, der afleveres: I disse tilfælde er det forældrene, der emotionaliserer afleveringen: Flere af forældrene spørger således om børnene vil følge dem ud eller give dem et kys eller lignende.⁷⁰ At håndtere afleveringen er for børnene derfor også at håndtere deres forældres reaktioner. Eller rettere kompetencekravet fremstår i sin konkrete manifestation som et kompliceret og relationelt fænomen, som ganske vist er strukturelt bestemt, men som skabes *i det konkrete samspil og i relationen* mellem børn og voksne. Forældreemotionaliseringen af afleveringssituationen peger på, at der også er andre former for betydning, der er i spil omkring afleveringssituationen end den ovenfor skitserede universelle udviklingspsykologiske. I dette tilfælde fx den generelle forestilling som forældre gør sig om forholdet til deres børn, som netop i vores kultur i høj grad ses er en forestilling om, at man skal have et følelsesmæssigt forhold.⁷¹ Afleveringssituationen er udover barn og forældre

⁶⁷ Personer angivet med versaler er voksne ansat i institutionerne.

⁶⁸ → angiver at en person taler til en anden

⁶⁹ De to første bogstaver og det første tal angiver nummeret på fokusbarnet (se bilag 8). De andre tal de relevante linier i observationsprotokollen.

Ved ikke fokuserede observationer er angivet institutionens kode (se bilag 1) med et bogstav fra A til I samt datoen for observationen.

⁷⁰ Man kan også betragte det som, at forældrene stiller sig emotionelt til rådighed for børnene. Når dette i en række tilfælde afvises af børnene hænger det formentlig sammen med at børnene står for at skifte til et børnefællesskab og en relation til voksne der ikke er præget af emotionalitet. Børnene omstiller sig til en anden kontekst og forældrenes interaktion kan vanskeliggøre denne omstilling fordi den fastholder børnene i den emotionaliserede familiekontekst.

⁷¹ Dette kunne også pege på, at ekspertdiskussionen om tilknytning ligesom andre lignende diskussioner indgår i et kompliceret samspil med forældres forestillinger

også produceret af pædagoger og de andre tilstedeværende børn. Dencik (1995a) peger på, at danske daginstitutioner i nordisk sammenhæng er karakteriseret ved, at det i høj grad er op til børnene selv at etablere kontakt til andre børn ved institutionsdagens begyndelse. Mine observationer peger i samme retning: Pædagogernes måde at involvere sig i afleveringen på var, hvad man kan betegne som omsorg "on demand". Såfremt der var problemer eller hvis forældrene bad om det, hjalp pædagogerne børnene med at sige farvel til forældrene – men ellers var de ikke tilstedeværende i forbindelse med afleveringen. Dette er fx i kontrast til finske pædagoger (jf. Dencik 1995a), der hjalp børnene i gang med aktiviteter i forbindelse med afleveringen. Og forældrene understøttede dette ved i mange tilfælde slet ikke at henvende sig til pædagogerne, når de afleverede børnene

I dansk sammenhæng peger mine observationer ligesom BASUN-projektets (Dencik 1995a) derfor på, at det afgørende er håndteringen af interaktionen med andre børn (og forældrene). Danske børn synes i vid udstrækning at orientere sig mod andre børn. De kontakter eller bliver kontaktet af andre børn, når de møder i børnehaven. Kravene om at klare adskillelsen fra forældrene fører således til et krav om social kompetence i forhold til børnehavens andre børn. Kravet er altså på en gang et absolut krav (om at kunne klare adskillelse fra forældrene) og et en udviklingsmulighed (for at udvikle sociale kompetencer i forhold til de andre børn).

I kompetencemæssig henseende er det der er mest fremtrædende, at flertallet af børn klarer denne adskillelse uden problemer⁷². Kravene kan derfor være svære at se manifesteret, fordi de fremstår som selvindlysende og selvfølgelige. Det er de da også for aktørerne selv.

Imidlertid kan kravene aflæses tydeligst i forbindelse med *normbrud*. Ved normbrud ekspliciteres de sociale "færdselsregler" som almindeligvis er usynlige for alle de deltagende (Durkheim 1972). De ekspliciteres i handling

om, hvad det indebærer at lade "fremmede" passe deres børn. Komplekst fordi der både er tale om at de spørgsmål som eksperterne vælger at udforske udspringer af commonsense forestillinger (jf. Bourdieu et al. 1991), men også at ekspertviden refleksivt gives tilbage til og er med til at forme nye former for hverdagsviden (jf. Giddens 1990; Burman 1994).

⁷² Smidt og Rasmussens undersøgelse af unges erindringer fra deres børnehavetid synes dog at pege på, at der sagtens kan være tale om at børnene samtidig savner deres forældre (Rasmussen & Smidt 2001).

ved, at normbruddet fremstår i kontrast til alle dem, der overholder normen. Men ofte ekspliciteres normerne i forbindelse ved normbrud også i tale. Normbruddet igangsætter en proces, hvor aktørerne formulerer sig omkring de regler, der ellers er usynlige. Den enkelte, der overskrider normen manifesterer derfor en generel social norm, der er gældende for alle aktører i denne kontekst. Kravene ses derfor tydeligt, når der er børn, som har problemer med at leve op til dem. Som sagt var det stort set alle fokusbørn, som håndterede afleveringen ved enten at gå i gang med aktiviteter eller begynde at interagerer med andre børn. Nogle få børn skiller sig imidlertid ud ved at reagere anderledes:

Kl. 7.18 kommer Alice sammen med sin mor. Alices mor hjælper Alice tøjet af i garderoben.

Alices mor→pædagogerne: Vi har sovet over os, så hun er lige blevet hevet ud af sengen.

(Alice sidder helt krøllet sammen. Alices mor henter et papirhåndklæde.)

Alice→Alices mor: [siger noget om papirhåndklædet, som jeg ikke kan høre]

Alices mor: Sikke en fantasi.

(Alices mor tager Alices gummistøvler af og giver hende sandaler på)

Alices mor→Alice og Cecilie: Hvem af os tre kommer først over til morgenbordet?

Alice→Alices mor: Jeg vil hjem

Alices mor→Alice: Mor skal på arbejde, far skal på arbejde, Mette [søster] skal i skole. Vi skal jo tjene penge til ferien,

Alice(græder)→Alices mor: Jeg har ondt i øret. Jeg vil ha' dig. Jeg har ondt i maven, fordi jeg godt vil ha' dig.

(Alice fortsætter med at græde – skriger højt da Alices mor går. HEIDI holder om hende.)

Alice→HEIDI: (skriger) slip mig.

...moar, moar

Alices mor→Alice: Nu må du holde op med at græde ellers bliver jeg også ked af det. Alice forsøger at kravle op til sin mor.

Moderen går

HEIDI tager hende op. Alice stritter voldsomt imod

Alice→HEIDI: (skriger) slip mig. slip mig

HEIDI→Alice: Jeg skal nok slippe dig.

(Alice græder voldsomt – sætter sig og græder i garderoben)

HEIDI (tager hende op og bærer hende over til morgenbordet selvom

Alice stritter voldsomt imod)

HEIDI→Alice: Jeg vil hellere have dig herover i stedet.

(Alice græder og hulker og kalder på sin mor. HEIDI må ikke holde her og ikke holde der)

HEIDI→Alice: Jeg hørte at I skulle på ferie – hvor skal I hen?

Alice (stopper et øjeblik med at stritte imod): Italien

HEIDI→Alice: Hvordan kommer I derned?

Alice svarer ikke.

(Efter 5-10 minutter falder Alice ned og holder nu selv om HEIDI)

HEIDI→Alice: Skal du have noget at spise?

(HEIDI sætter Alice ned på en stol og skænker te op til hende.)

Alice→HEIDI: Du skal smøre.

(HEIDI smører en mad til hende. 7-10 børn spiser morgenmad.

(...)

7.57: Teis giver sig til at græde – græder længe.

LISE: Det var dog en masse grædebørn vi har i dag.

Teis har grædt længe.

Teis' mor→Teis: Du må holde op med at græde-

...→LISE: Det var fordi vi ikke nåede at spise morgenmad.

Jan, der sidder ved siden Teis gør nar af ham/ aber efter ham. Jan holder sig for ørerne [så han ikke kan høre Teis græde]. Alice holder sig også for ørerne. Alice og Jan griner til hinanden. Alice slår en bøvs, og alle børnene griner. Alice smører selv endnu en mad.)

(Teis græder fortsat [over at være afleveret])

Stefan→ Teis: Man *skal* være nede i børnehaven.

(AP2 5-56)

Alice havde på dette tidspunkt gået i børnehaven i næsten 2 år. Hun var vant til og kendte afleveringssituationen. Men i følge pædagoger og personale havde hun i en periode jævnligt været meget ked af det og protesteret, når moderen afleverede hende om morgenen. I forhold til de øvrige observationer af afleveringer af børnene skilte Alice sig ud – kun ved 3 af de i alt 14 observerede afleveringer involverede pædagogisk personale sig i afleveringen af børnene i ”forældres sted”. Normen (at børnene skal kunne klare sig uden, at forældrene er tilstede) tydeligt sættes igennem overfor Alice. Situationen viser, at såvel forældre som pædagoger er parate til korporligt at gennemtrumfe kravet om separation fra forældrene. Dette viser samtidig også et bagvedliggende krav om lydighed. Hermed peger situationen også på at det helt fundamentale forhold at kravet om at være uden forældrene nok søges realiseret overfor børn på en måde der tager højde for deres reaktioner – men at der er tale om at der bag ved ligger en kropslig magt.

I situationen fremlægger de forskellige aktører mere eller mindre eksplicit deres bevæggrunde. Alice græder således til moderen: *Jeg vil hjem(...)Jeg har ondt i øret. Jeg vil ha’ dig. Jeg har ondt i maven fordi jeg godt vil ha’ dig.* Alice formulerer eksplicit, at hun ikke vil leve op til kravet om at være uden forældrene. Ligeledes formulerer moderen eksplicit kravet eller ønsket om barnets emotionelle tilpasning i afleveringssituationen (jf. diskussionen ovenfor): *”Nu må du holde op med at græde, ellers bliver jeg også ked af det”.*

Slutningen af episoden viser hen til, hvordan de strukturelle krav – kravet om at kunne være uden far og mor – sætter sig igennem som en fælles social norm: Tydeligt i Alices reaktion overfor Teis. Hun er nu med til at gøre nar af ham, da han er ked af at moderen går. Dette til trods for at hun selv kort forinden har protesteret voldsomt over, at hendes mor er gået. Normer eksisterer uafhængigt af det enkelte barn. Som det tydeligt fremgår af Alices håndtering af kravet i forhold til Rasmus kan barnet godt være med til at opretholde, håndhæve og anerkende kravene, selvom det selv har svært ved at leve op til det.

Men normen nævnes også eksplicit – ganske vist i forbindelse med Teis’ overskridelse af normerne – i Stefans bemærkning om, at *”man skal være nede i børnehaven”*. At man skal være nede i børnehaven indebærer i

situationen, at man skal kunne klare at forældrene går. Det strukturelle er hermed formuleret som en eksplicit norm. Kravet om at børnene skal kunne klare sig uden deres far og mor formuleres også eksplicit af pædagogerne.

TE: Kan du huske da Axel startede i børnehaven – hvordan det var?

Barbro: Ja – han var en dreng som hurtigt faldt til i børnehaven.

TE: Ja

Barbro: Der var ikke nogen indkøringsvanskeligheder..

TE: Hvordan kører I børn ind her?

Barbro: Vi prøver på at få forældrene til så vidt det er muligt og især den første dag at børnene ikke skal være her længere tid end at...altså kun sammen med forældrene. Og så alt efter hvordan *det* går... så indkøringsperioden er meget forskellig fra barn til barn.

Nogen børn synes...de første dage, der er der ingenting, de synes bare alt er spændende og *så kan der senere komme en periode, hvor de synes det er svært at sige farvel til forældrene...Men som jeg husker D da han startede så har der slet ikke været nogen indkøringsvanskeligheder med ham.*

TE: Nej – OK. Når du siger at han ikke havde nogen indkøringsvanskeligheder så vil det sige at han havde ikke nogen problemer med at sige farvel...

Barbro: Med at sige farvel til sine forældre.

TE: Hvor lang tid tager det typisk sådan et forløb?

Barbro: En to-tre dage ikke mere.

TE: Og for hans vedkommende gik det endnu hurtigere eller hvad?

Barbro: Ja altså – nu er det jo længe siden – jeg kan i hvert fald ikke huske at han har været ked af det.(...)

(Interview med AD4s stuepædagog (mine fremhævelser))

Interviewet afspejler, at også pædagoger sætter lighedstegn mellem at starte i børnehaven og så at kunne klare adskillelsen fra forældrene. Kravet manifesterer sig som en social selvfølgelighed, en norm man ikke kan sætte spørgsmålstejn ved, og som knap behøver ekspliciteres. Bemærk at Barbro snakker om hvordan "*det*" går. Normer eller "*doxa*" (Bourdieu 1977; Bourdieu & Eagleton 1992) har ofte form af selvindlysende "sandheder", som fx man

skal være i daginstitution fordi man skal være i daginstitution – eller som Stefan formulerer det ovenfor: ”*Man skal være nede i børnehaven*”. Doxa har karakter af *rutine* – og fremstår netop som sådan. En måde at aflæse sådanne krav kan fx være ved, at man som udefrakommende observatør undrer sig over at alle pludselig handler på en bestemt måde (som når alle børnene i Tulipanen pludselig bevægede sig ind på stuerne kl. 11).

Ved doxa sker der en naturalisering af de sociale krav. Når nogle ikke lever op til kravet sættes spørgsmålstegnet ved aktørerne – fx børn og forældre – og ikke det strukturelle krav: I den ovenfor refererede episode siger pædagogen LISE således: *Det var dog en masse grædebørn vi har i dag*. Og da Alices stuepædagog bliver interviewet om Alices reaktion på afleveringen (som hun i øvrigt udtrykkeligt nævner, som det eneste som Alice har problemer med i institutionen) fortæller hun, at hun mener, det har sammenhæng med moderens måde at håndtere afleveringssituationen på. Og at hun flere gange har talt med moderen om andre måder at gribe situationen an på – men at moderen i situationerne gentager de samme handlemønstre.

Eksemplet viser altså en række måder som kravene kan aflæses⁷³ på:

- gennem analyse af struktur og institution
- gennem fortolkning af betydning i observeret interaktion og interview
- som en genspejling af den fremviste kompetence
- i normbruddene
- gennem aflæsning af rutiner, dvs. genkommende sociale adfærdsmønstre

For de interaktionelle og normative krav gælder, at de ikke kun er generelle krav, men at de er konkret relaterede til det enkelte barn og dets erfaringer. Som interviewet med Barbro illustrerer stilles kravene fx ikke på samme måde til børn, der lige er startet eller børn der ikke har erfaringer med institutionslivet.

⁷³ Se fodnote 65.

Kapitel 6. Børnehavelivets struktur

Hvad er det så for et liv som daginstitutionen organiserer omkring barnet? Hvilke strukturelle træk har jeg observeret i daginstitutionerne⁷⁴? Og hvilke konsekvenser får de for kompetencekravene? I kapitel 6 redegør jeg for en række mere strukturelle forhold. I kapitel 7 ser jeg på, hvordan interaktionen mellem pædagoger og børn er struktureret og i kapitel 8 konkluderer jeg på hvilke centrale kompetencekrav børnehavens struktur og interaktionen med de voksne genererer. I kapitel 9 og 10 ser jeg på de krav, som børnefællesskabet genererer.

Til en start skal det bemærkes at der er tale om en generaliseret fremstilling af 8 institutioner og mange forskellige børn. Det er klart, at der er børn og institutioner som ikke er dækket ind eller som afviger fra beskrivelserne – (eller som jeg ikke har observeret afviger fra beskrivelserne). Jeg har søgt at angive, hvor der er institutioner eller børn, som falder uden for beskrivelser – også fordi disse forskelle ofte gjorde, at jeg fik øjnene op for et bestemt mere generelt fænomen. Men det er værd at bemærke, hvor meget institutionerne ligner hinanden. Til trods for at der kun er en mindre kommunal eller statslig styring af institutionerne minder indretning, dagsskemaet og indholdet af aktiviteterne uhyre meget om hinanden.

Daginstitutioner

Et fundamentalt aspekt ved daginstitutioner er netop, at de er institutioner: Selvom man skal være forsigtig med at drage konklusioner på etymologisk grundlag, er der noget i, at ordet “institution” i dets ubestemte form på dansk i daglig tale bruges om en vuggestue eller børnehave. Det er første gang barnet møder “det offentlige”, ligesom det er voksnes første møde med “det offentlige” som forældre. Pædagogerne er ligeledes de første *offentlige* opdragere som personen møder på egen hånd. I almindeligt sprogbrug afspejles dette ved at “pædagog” i sin ubestemte form er en

⁷⁴ Det skal præciseres at det drejer sig om den struktur som barnet er placeret i.

småbørnspædagog. Som daginstitutionen er den første institution er småbørnspædagogen den første opdrager uden for familien.

Institutionspræget kommer til udtryk ved, at børn og forældre fremtræder som *udskiftelige* og *ensartede* (Dencik et al. 1988) fx på lister over de børn, der går på stuen og afkrydsningslister for fremmøde. Og gennem det forhold, at børnene for det meste behandles ens: Når det fx er tid til at være ude på legepladsen skal alle børn ud, uanset om de har leget ude tidligere på dagen (AP2 335-345). Børnene har fx har samme størrelse skab med et ens design: I Margueritten hænger der billeder af alle børnene. I Liljen hænger der skilte med små piktogrammer osv. På flere (men ikke alle) institutionerne er rummene indrettet forbløffende ens: Bordene står på samme måde. Der hænger de samme papirer på opslagstavlen osv. Stuerne er navngivet efter et fælles princip. På Rosen hedder stuerne ligefrem Førstestuen, Mellemste stue og Sidstestuen. Børnene behandles *på linie* med hinanden: I de fleste af de observerede institutioner spiste børnene fx frokost på samme tid.

Eftermiddagssamlingen omfattede alle børn. I institution D blev børnene råbt op i forbindelse med denne eftermiddagssamling. En af pædagogerne på stuen læste navnene op på alle de børn der var til stede. Børnene skulle så svare "ja", når de blev råbt op. Svarede et barn ikke, blev hans eller hendes navn råbt op igen, indtil barnet svarede – uanset at pædagogerne tydeligvis, (fx fordi de ofte kiggede på det barn, det drejede sig om) vidste at barnet var til stede.

Det mest betydningsfulde institutionelle aspekt ved daginstitutionen er relationerne mellem mennesker i deres institutionelle roller – pædagogerne og børn. Relationerne er – sammenlignet med familien karakteriseret ved udskiftelighed, neutralitet og affektløshed.

Hvis vi ser på interaktionernes og relationernes institutionelle præg er det betydningsfuldt, at personerne er principielt udskiftelige. Forholdet mellem pædagoger og familier er et kontraktligt forhold: At passe børnene er pædagogernes arbejde – et arbejde som de fx holder pause fra flere gange om dagen. Og organiseringen af pædagogernes samvær med børnene er også underlagt en arbejdslogik: Der er arbejdsdeling mellem dem, så de er knyttet til bestemte stuer, er på legepladsen på bestemte tidspunkter og har fri på

bestemte tidspunkter. Og for forældrene er det principielt ikke personer, men institutionen, der vælges. Børnene kan ikke regne med, at bestemte særlige personer – hverken børn eller pædagoger – er til stede. I princippet kan de kontakte enhver pædagog, hvis der er noget, de vil have tilladelse eller hjælp til. Børnene har ofte forkærlighed overfor bestemte pædagoger, ofte stuepædagoger eller andre de har været særlig meget tid sammen med, eller som har særligt kendskab til dem. Men de kan ikke regne at have et *personligt* forhold til pædagogerne pga. udskifteligheden og ratioen mellem børn og pædagoger. Børnene kan heller ikke regne med, at de får særlige personlige oplysninger:

Axel er særlig knyttet til en anden dreng Niels. Jeg observerer dem lege meget sammen og i Axels stuepædagog nævner også relationen til Niels som særlig betydningsfuld. Niels' forældre ringer om, at de holder Niels hjemme denne dag, men det er ikke en besked der gives videre til Axel. (...)

Axel kommer over til en pædagogerne og beklager sig over tre andre drenge: "Ved du hvad MAJKEN – Mogens, Karl og Tommy – de driller. MAJKEN: Er der nogen andre du hellere vil lege med?"

Axel: Niels.

MAJKEN: Han kommer ikke i dag. Du ved det er tit han holder fri[!] om onsdagen.

(AD4 269-271, 280-286)

Det virker som om, det er et ideal for pædagogerne at behandle børnene ens. Ikke nødvendigvis upersonligt – men lige. Dencik et al. (1988) betegner ligefrem pædagogerne som instrumentelle i deres relationer til børnene, ligesom de, som Ehn (1983) og Sigsgaard (1993), peger på, at personalet ensliggør børnene. Børnene og deres forløb i institutionen er ganske vist ikke ens, men pædagogerne har forventninger til, hvad børnene kan på bestemte tidspunkter – som fx når de har gået i institutionen i et stykke tid, at sige farvel til deres forældre uden pædagogernes støtte.

I forbindelse med pædagoginterviewene var der således flere eksempler på, at det var begrænset, hvad stuepædagogerne kunne huske om fokusbørn, som ikke havde gjort sig særligt bemærkede. Når jeg fx spurgte til dengang barnet startede i institutionen, var det karakteristisk, at flere af pædagogerne

bemærkede, at det kunne de ikke huske noget om det. Dernæst bemærkede de, at det ville de have kunnet, hvis der havde været problemer. Denne "selektive opmærksomhed" kommer til udtryk i interviewet med Patricia.

"Men det er skægt fordi, når jeg sådan sidder og snakker med dig om hvem de egentlig leger med, så er jeg sådan... så er jeg egentlig ikke så opmærksom på personernes ... altså hvem personerne er. Jeg er mere opmærksom på altså, hvad det er der sker. Det er meget interessant, fordi det er i hvert fald noget, som jeg selv vil gøre lidt ved så. Forstået på den måde, at jeg kan godt sætte mig ned og sige, "sådan og sådan foregår det herinde, og de og de ting sker", men når jeg så skal sætte navne på, så kan jeg godt blive lidt forvirret. Det kan jeg mærke lige nu, når vi sidder og snakker om det. Men... Også fordi der er så mange børn herinde, og nogen gange så fornemmer man... Altså nu ved jeg fx, at Lars og Alan og Stefan, de leger bare altid sammen. Hans han fiser sådan lidt rundt og prøver på at finde nogen og lege med. Karl... Det er mest drengene jeg er opmærksom på. Fordi jeg synes faktisk Janne og Lise og Asta og Maja ... og de tøser synes jeg faktisk er meget sammen i en gruppe og så skiller de sig sådan lidt ad i løbet af legen. Det er i hvert fald mit indtryk umiddelbart. Jeg synes alle leger med alle. "

(PÆD3 350-366)

De børn som hun var særlig opmærksom på var dem som der var særlige problemer med eller (i mindre omfang) børn der gør sig særligt positivt bemærket og /eller har fundet effektive måder at kontakte pædagogerne på.

Og selvom børn kan græde og surmule observerede jeg kun en gang, at dette var personligt rettet mod en bestemt pædagog. Det viste sig imidlertid at der var en anden og personlig relation mellem barn og pædagog:

Jeg ankommer for første gang til Solsikken. Da jeg vil hænge min jakke i garderoben står der en af pædagogerne sammen med en pige på ca. 3 år. Pigen græder meget højt og klynger sig til en pædagog. Barnet protesterer åbenbart over et eller andet (vist over at skulle et bestemt sted hen). Det påfaldende er, at pigen er grædende og appellerende overfor pædagogen på en måde, jeg ikke har set før. Det er styrken og varigheden af pigens reaktion, der er langt ud over, hvad jeg tidligere

har observeret i en institution. Jeg noterer mig, at det minder mig mere om forholdet mellem forældre og barn. Og det viser sig, at det er netop hvad det er. Pædagogen er pigens mor og ansat i institutionen i jobtræning!

(Institution C 260100)

Når observationen var så påfaldende, var det fordi, den var i klar kontrast alle andre observationer af samspillet mellem børn og pædagogisk personale. Det er nemlig normalt som Dencik et al. (1988) bemærker forbløffende *affektløst*. Flere situationer understreger, at pædagogerne godt ved at bestemte børn har deres foretrukne pædagoger. Forventningen er at børnene henvender sig til den nærmeste pædagog, hvis de vil noget – hvilket de fleste af børnene da også gør.

Dencik et al. (1988) peger – med reference til Norbert Elias' værk om civilisationsprocessen (Elias 1994) – på daginstitutionen som en offentlig arena. Herved forstås, at barnet i daginstitutionen optræder i en social sammenhæng, hvor der kræves, at barnet kontrollerer sine emotioner og behandler andre – børn og voksne – på en civiliseret måde dvs. under overholdelse af nogle bestemte sociale spilleregler.

Også andre har peget på dette offentlige forhold mellem børn og pædagoger. Muschinsky (1995) karakteriserer – inspireret af Simmels klassiske essay om "Den fremmede" (Simmel 1998) – mødet mellem omsorgsgiver og omsorgsmodtager som "et møde mellem fremmede".

En tredje sociologisk klassiker man kunne inddrage er Tönnies' modstilling mellem Gemeinschaft og Gesellschaft (Asplund 1991; Lind 1998). Med hver sine begreber indfanger de tre teorier to modsatrettede poler i de sociale relationer. De tre sæt begrebspar dikotomiserer menneskelige relationer i henholdsvis private, intime, kendte, emotionelle og personlige på den ene side og offentlige, kontraktlige, institutionelle, fremmede, affektløse og udskiftelige på den anden side. Pointen er at daginstitutionen – sammenlignet med familien befinder sig ved Gesellschaft /fremmede/ offentlighedspolen hvorimod familien befinder sig ved polen for Gemeinschaft /det kendte/ private.

Det personlige og relationelles betydning

Den institutionelle strukturering er imidlertid i kontrast til en række centrale aspekter af daginstitutionen – I interviewene med pædagogerne giver de i mange tilfælde beskrivelser af børnene som går på deres personlighed.

Børnene beskrives som "harmoniske", "verdens dejligste", "selvoptaget", "nysgerrig", "forsigtig". I et flertal af pædagoginterviewene opereres også med, at børnene handler på en måde, mens de "i virkeligheden er" på en anden måde. Børnene karakteriseres ved deres personlig træk – ofte på en måde der opererer med at børnenes psykologiske karakteristika adskiller sig fra deres handlinger. Altså fx "Udadtil er hun selvstændig, men er det jo egentlig ikke inderst inde" (PÆD2 64). Det er til gengæld kun få eksempler på, at pædagogerne karakteriserer deres eget personlige forhold til børnene. Et af disse eksempler er en pædagog, Pernille, der siger:

[A]ltså Peter er et af de uheldige børn, som på en eller anden måde kan virke irriterende på samtlige voksne. For det er det man nogen gange snakker om – at hvis man ser lidt uheldig ud eller... børn der er – jeg ved ikke hvordan man skal formulere det... Men der er altid en eller anden medarbejder der synes, "Jamen han er dejlig alligevel". Men selv om vi prøver at være professionelle, og man ikke skal have nogle yndlinge, og på en eller anden måde er der nogen ting, der slår igennem, og for det meste er der altid nogen, der er vi jo ikke ens. PATRICIA kan synes en eller anden er alle tiders, hvor jeg synes det modsatte og omvendt...
[bånd vendes] Men man må være ærlig nok til at sige, at der er nogle børn der virker irriterende, og som man hurtigt bliver irriteret på. Og så kan man godt tage sig i det og håbe på, at man er professionel nok til at ungerne ikke kan mærke det, men på en eller anden måde er der nok nogle vibrationer engang imellem, så de mærker det, og det må man så prøve at forholde sig til og være opmærksom på.
(PÆD4 706-722)

Citatet fra Pernille afspejler en forestilling om, at der mellem nogle børn og nogle pædagoger er personlige relationer. Også i interviewet med Patricia (s.

142) fremstår en ideal (og ikke realiseret) forestilling om, at have et personligt kendskab til børnene. Relationer til børnene er idealet i meget af den aktuelle børnehavepædagogiske faglitteratur (Kragh-Müller 1994; Andersen) ⁷⁵. Med relationer menes vel og mærke personlige relationer. I den dominerende pædagogiske diskurs er det et ideal for pædagogerne at udvikle sådanne (personlige) relationer til børnene. Børnene skal ses som personer. Her betones netop pædagogens kompetence til at danne personlige bånd med børnene som vigtig for børnenes velbefindende og udvikling. Men som sagt er det almindelige *ikke* den personlige eller særlig interaktion mellem børn og pædagoger – men snarere udskifteligheden – at børn og pædagoger betragter hinanden som udskiftelige.

I observationerne er der dog adskillige eksempler på, at pædagogerne relaterer sig mere personligt til børn som enten samtalepartnere, som de konverserer eller at børnene bliver enten holdt om, trøstet eller talt med på en måde som er emotionaliseret.

Mette løber over til pædagogen PIL der sidder ved bålpladsen.

PIL siger "Se der kommer to dejlige tøser."

Mette løber over i favnen på PIL.

(MP1 146-148)

De aktiviteter som danner ramme om personlig kommunikation mellem barn og pædagog er særligt morgenmåltidet. I nogle tilfælde danner også frokosten ramme samtale mellem om at et barn og en pædagogen. Det virker som om det, at der er færre børn, at alle sidder ned, og at tempoet er langsommere, fremmer relationerne og den personlige relateren mellem børn og pædagoger. Der synes derudover, at være bestemte situationer som initierer samtale og anden personlig relatering: At barnet har vanskeligt ved et eller andet, er ked af det eller græder udløser ofte særlig omsorg. Og kommunikationen er her personlig i betydningen kropslig. Når pædagogerne kommunikerer personligt med børnene, er det ofte forbundet med, at de holder om børnene eller

⁷⁵ Se også Rasmussen & Smidt (2001) som nævner at en række unge netop husker særlige pædagoger som betød noget personligt for dem, når de tænker tilbage på deres børnehavetid.

placerer sig, så de er i øjenhøjde med børnene. Der er også børn som er særligt kompetente til at kommunikere med de voksne uden de skal have omsorg. Så den personlig relatering mellem børn og voksne afspejler også børnenes kompetence. Der er nogen børn, der er særligt gode til at relatere sig til de voksne. Men som citatet med Pernille viser, er der også børn, som har vanskeligheder med den personlige relatering.

Hvis vi vender tilbage til dikotomierne offentlig /Gemeinschaft / kontraktlig på den ene side og privat / Gesellschaft / personlig på den anden side, kan man nuancere analysen ovenfor ved at sige daginstitutionen i sin praksis i forhold til familien og hjemmet befinder sig nærmere den offentlige pol; men at den personlige relation delvist udgør et ideal for pædagogerne – et ideal, der realiseres når bestemte institutionelle betingelser træder i baggrunden (fx når der er få børn tilstede eller hvis barnet har særlige problemer), men for det meste netop er et ideal.

Daginstitutioner som institutioner for pasning

Daginstitutionerne primære opgave er at passe og drage ansvar for mindre børn, mens deres forældre er på arbejde. Denne funktion sætter på en række punkter afgørende præg på hverdagen i institutionen. Fx betyder det, at basal omsorg (at børnene får noget at spise og drikke, at de ikke kommer til skade, at de ikke bliver solskoldede osv.) spiller en væsentlig rolle. Ansvar for børnene og det forhold, at børnene samfundsmæssigt betragtes som personer, der endnu ikke er i stand til at tage vare på sig selv, betyder også at *overvågning* af børn spiller en væsentlig rolle. For det meste er børnene relativt tæt observeret af pædagogerne.⁷⁶ Overvågningen sker angiveligt for at sikre, at børnene ikke kommer til skade – men også m.h.p. at korrigere normoverskridelser. Til gengæld er der i observationsmaterialet få eksempler på, at pædagogerne intervenserer for, at barnet skal foretage sig noget bestemt.

⁷⁶ I international sammenhæng er der dog formentlig tale om en ringe grad af overvågning og optagethed af sikkerhed. Et forhold der fx er bemærket af udenlandske observatører af danske børnehaver (Wagner 1997).

Børnene er vant til at blive overvåget af voksne (et forhold, der i øvrigt gør det – alt andet lige – lettere at være observatør i en børnehave).

Daginstitutionens pasningsfunktion betyder også, at den tid, som børnene er i daginstitutionen, stort set svarer til den tid, hvor begge forældre arbejder. For fokusbørnene – og andre børn – betød det, at daginstitutionshverdagen varierede for det enkelte barn afhængigt af forældrenes arbejdstider: Nogle børn kom ganske tidligt om morgenen og forlod børnehaven sent. Et enkelt af fokusbørnene sov til middag, fordi han mødte meget tidligt. Nogle børn blev afleveret sent og hentet sent. Hvor lang tid fokusbørnene var i institutionen varierede fra 6 timer og 10 minutter til 9 timer og 30 minutter. I alle de observerede institutioner kunne forældrene aflevere og hente deres børn på det tidspunkt, de ønskede. Det betyder også at børnene nogle gange ikke kommer i daginstitutionen fx fordi forældrene har fri fra arbejde. De eneste tilfælde hvor forældrene blev bedt om at aflevere børnene på faste tidspunkter var når børnene skulle til aktiviteter uden for institutionens område⁷⁷. Og selv ved disse aktiviteter ud af huset, forsøgte pædagogerne at tage højde for, at børnene blev afleveret på forskellige tidspunkter, ved at forlade institutionen relativt sent eller ved at arrangere aktiviteten med de børn, der nu var til stede.

For både børn og pædagoger betyder denne ”flekstid”, at hverdagen er delt op mellem morgen og eftermiddag, hvor nogle børn enten er ved at komme eller gå og et interval fra ca. 9.45-14.15, hvor man kan regne med at alle børn er til stede. Dette har betydning for aktiviteter og relationer, fordi det ofte kun er i perioden midt på dagen, at børnene har muligheden for at relaterer sig til de andre børn, som de har en personlig relation til. Om morgenen og sidst på eftermiddagen er de i højere grad nødt til at kunne relatere sig til børn, som de kun har en mere offentlig relation til.

Den” frie leg”

Institutionel pasning og overvågning er ikke begreber, der er fremtrædende i pædagogernes fremstillinger af deres eget arbejde og i institutionernes

⁷⁷ I Violen var børnene hver 3. uge i en busgruppe. Denne uge skulle børnene være i institutionen mindst fra 9-15.30.

årsplaner. Her er det derimod de pædagogiske mål og handlinger, der fylder. Det pædagogiske personale, forældre(-bestyrelser) og politikere og administratorer har andre intentioner med børnene end bare at passe dem (Andersen 2004) – pædagogiske intentioner, der går på at socialisere eller danne børnene, og som præger måden som pædagogerne tilrettelægger hverdagen. Det går igen i institutionsledernes karakteristik af deres institutions pædagogik, de omtaler den som en ”slags” selvforvaltningspædagogik⁷⁸. Ingen af institutionerne markerer sig som tilhængere af en bestemt pædagogisk retning, men ser snarere deres arbejde som inspireret af teorier eller tilgange, der så modificeres i den daglige praksis. I præciseringen af hvad den modificerede selvforvaltningspædagogik indeholdt refererede flere af pædagogerne til pædagogiske diskussioner om måltiderne⁷⁹ – særligt i hvilket omfang børnene selv afgjorde, hvornår de ville spise frokost. Men det der synes at gå igen var en betoning af, at pædagogerne tilstræbte at børnene selv kunne – og skulle – bestemme, hvad de vil foretage sig. Flere af pædagogerne og institutionslederne fremhævede som en værdi ved deres institution, at ”der var få fastlagte aktiviteter”. Følgende udtalelse er symptomatisk:

TE: Hvad vil du så sige om jeres pædagogik – hvad er det vigtigste ting, hvad går I op i her, hvad går I særligt op i her?

BARBRO: Vi går nok særligt op i glade børn, altså de skal helst være glade for at komme herop, øh ... og vi går da også meget op i det med at børn er selvhjulpne. De skal ligesom videre her i livet, altså de må lære og klare sig, og

TE: [Og det tror du] I går mere op i end andre institutioner?

BARBRO: Nej det ved jeg ikke om vi gør ((griner)). Altså motorik går vi også meget op i, på den måde at vi synes det er rigtigt vigtigt... og for eksempel ude på legepladsen at med fri leg mener vi, at børnene lærer utroligt meget af.

(interview m. PÆD8 498-506)

⁷⁸ Hvilket stemmer udmærket overens med at selvforvaltningspædagogik oftest snarere beskrives som en retning snarere end et fast program.

⁷⁹ Kampmann (2002) peger også på måltidet som det aspekt i daginstitutionens aktiviteter og liv der er genstand for de mest afklarede og tydelige overvejelser blandt det pædagogiske personale.

Det er denne type selvbestemte aktiviteter i samvær med de andre børn der igen og igen fremhæves af institutionsledere og pædagoger. Man kan betegne aktiviteten som "fri leg". Selvom den kun er fri i betydningen, at den foregår indenfor nogle rammer, der er sat af pædagogerne. Og selv om den er meget andet end egentlige lege. Fri leg er således som Strandell (1994) gør opmærksom på i bund og grund en administrativ (og vil jeg tilføje) voksendefineret kategori, der siger, at voksne eller pædagoger ikke har sat nogen bestemt type aktivitet på dagsordenen. Det "frie" er således en frihed for pædagogernes indblanding.

Og det mål, der nævnes, er ofte et, der går på barnets psykiske velbefindende ("glade børn", "harmoniske børn", "børn der hviler i sig selv" er nogle af de udtryk der nævnes som mål for pædagogikken). Et forhold som de fleste af pædagogerne nævner, er, at det er af central betydning, at dette psykiske velbefindende giver sig udslag i, at barnet på den ene side ikke henvender sig for ofte til pædagogerne og selv klarer sine konflikter og på den anden side er i stand til at kontakte pædagogerne, når det har brug for det.

"Der synes jeg egentlig hun har et meget godt forhold til alle de voksne. Altså hun kommer og siger til, hvis der er noget og så videre. Det synes jeg egentlig er meget godt. (...) Da hun var lille var hun meget sådan klæbende, hvor hun gerne hang op ad voksne og "ih" og "nej". Men det synes jeg er meget naturligt. Det gik over i løbet af en periode".
(PÆD4 173-178)

I *praksis* kan den pædagogiske vægt på den frie leg være svær at skelne fra disengageret og instrumentel pasning, fordi den handlingsmæssige konsekvens for børn og pædagoger i høj grad er den samme: At pædagogerne intervenserer så lidt som muligt i børnenes indbyrdes interaktion. Dette kom eksemplarisk til udtryk i det forhold, at et flertal af institutionerne sendte børnene ud at lege, når de var færdige med deres middagsmåltid. Den angivne grund til dette er (som det diskuteres nedenfor), at legepladsen på sin vis er det ideale rum for børnenes egen udfoldelse af den fri leg, og børn har godt af at være ude. Men legepladsen er samtidig det sted, hvor færrest pædagoger kan holde flest børn under opsyn, fordi alle børnene er samlet i den samme

lokalitet. Og den arbejdsmæssige grund til at børnene sendes ud er, at det giver pædagogerne bedre mulighed for og mere fleksibilitet i forhold til at holde frokostpause.

Generelt er det i observationerne altså svært at se, at pædagogernes manglende involvering i børnenes interaktion har baggrund i deres vægt på børnenes frie leg. I mine observationer er der dog en enkelt situation, hvor en pædagogs opfattelse af betydningen af børnenes egenaktivitet og relationsdannelse manifesterer sig:

Mads leger med Kim og Søren i en af legepladsens sandkasser. PAULA sidder ved siden af dem. Søren og Mads sidder ved siden af på en stor trækævla og hakker bark. På et tidspunkt springer Kim hen over trækævlen.

Mads protesterer: "Nej – Kim".

PAULA intervenserer: "Vi henter en anden." PAULA henter en ekstra trækævla og ligger den ved siden af den anden. Hvorefter Kim hopper over begge træstykker.

Mads gentager overfor Kim: "Du skal ikke hoppe over den her."

Mads lægger en skovl op som ekstra forhindring, men Kim springer alligevel over. Søren bliver grebet af stemningen og begynder også at springe over kævlen. Mads protesterer.

PAULA siger til Søren: "*Søren – nu blev du forstyrret*" og herefter til mig: "*Nu fik jeg ødelagt en leg. Søren er så let afledelig.*"

(MD1 154-169)

Det paradoksale i situationen er, at den samtidig er en af de få eksempler i mine observationer på pædagoger, der intervenserer i børns leg ved andet end påbud eller grænsesætning. Hun forsøger at løse konflikten mellem Mads og Kim på en måde, hvor de begge fortsat kan være aktive uden at komme i konflikt med hinanden. Det er ikke umiddelbart indlysende, at det er PAULAs intervention, der afleder Søren. At den selvkritiske kommentar, i hvert fald efter min fortolkning, ikke var relevant understreger styrken i den bagvedliggende pædagogiske forestilling – at det ikke er hensigtsmæssigt at intervenere i børns leg.

Det almindelige er altså, at børnesamværet foregår uden intervention fra pædagogerne. Børnesamværet uden pædagogers aktive deltagelse har bl.a. derfor en afgørende betydning i institutionens hverdag.

Teresa Harms' tidsstudier viser også, at børnesamværet tidsmæssigt fylder en stor del af dagen. Observationer af de episoder, hvor fokusbørnenes primære aktivitet var at relaterer sig til andre børn (leg, samtale) udgjorde således 53 % af den samlede observationstid. Derimod udgjorde episoder, hvor børn og pædagoger interagerede (heri inkluderet envejskommunikation fra pædagogerne) 10,3 % af det samlede antal observationer.⁸⁰

En række strukturelle faktorer⁸¹ er med til at forstærke børnesamværets betydning. Som Dencik et al. (1988) påpeger er daginstitutionen kendetegnet ved, hvad de betegner som strukturel knaphed på voksenkontakt:

Normeringerne på institutionerne indebærer, at der for det mest er 1-3 pædagoger pr. 25 børn. Samtidig har pædagogerne en lang række praktiske opgaver overfor børnene. Dette betyder, at børnene, hvis de vil samtale eller interagerer, af tilgængelighedsmæssige grunde er henvist til hinanden.

Men hertil kommer, at pædagogerne har en tendens til at kommunikerer med hinanden. Når der er andre pædagoger til stede i den samme fysiske lokalitet orienterer pædagogerne sig ofte mod hinanden. Dette gælder ikke mindst, når den frie leg tydeligt er på programmet. En stor del af observationerne fandt således sted i sommerhalvåret, og i mange tilfælde var alle – både børn og pædagoger – på legepladsen. Ved disse anledninger var der en tendens til, at de voksne samlede sig om fx et bord eller parvis talte med hinanden.

Hverdagens tidslige rytme

I alle de observerede børnehaver forløb hverdagen efter et stort set ens format. Institutionen åbner mellem kl. 6 og 7. For de børn, der ankommer tidligst (typisk inden kl. 8), er der mulighed for at spise morgenmad. Selvom

⁸⁰ Der er tale om i alt 125 timers observationer og 2935 sociale episoder for de 16 fokusbørn. Opgørelsen af børnenes indbyrdes interaktion er hentet fra Harms (2004). Opgørelsen over antallet af episoder er hentet fra en række af Teresa Harms' initiale statistiske kørsler. Den ene opgørelse baserer sig således på tid og den anden på antal episoder. I følge Teresa Harms viser andre statistiske analyser af hendes datamateriale imidlertid, at de to opgørelsesmetoder giver stort set de samme procentvise fordelinger.

⁸¹ Hertil kommer socialpsykologiske faktorer, der diskuteres nærmere i kapitel 9.

institutionerne alle havde en eller anden form for stueopdeling fordeles børnene først på flere stuer på et eller andet tidspunkt mellem kl. 8 og 9. Typisk er en eller to stuer lukkede frem til dette tidspunkt. Det er karakteristisk, at de fleste af fokusbørnene selv finder andre børn at lege med. Pædagogerne bemærker, at børnene kommer, men normen er tydeligvis, at børnene selv skal finde andre børn at lege med ved deres ankomst. Denne norm kommer til udtryk på flere måder: Gennem pædagogernes beskrivelse af barnets oprindelige start i institutionen og gennem de forventninger som forældre og pædagoger direkte eller indirekte giver udtryk for ved afleveringen. For langt de fleste af fokusbørnene er der ikke tale om synderlig interaktion med pædagogerne. Og er der interaktion, har denne at gøre med at pædagogerne fx bestyrer morgenmadsservering, eller med at børnene kontakter de voksne. Normen kommer til udtryk i observationen af Agnes:

Agnes (AP4) ankommer sammen med mor. Moderen bærer rundt på Agnes (som er en forholdsvis stor pige). Da moderen vil forlade børnehaven, går Agnes med ud til døren og vil ikke lade moderen gå. Moderen kommer tilbage til BIRTE.

Moderen siger til BIRTE: "Den gik ikke."

BIRTE følger Agnes ud til entredøren, hvor de siger farvel til moderen. Så snart moderen er gået ændres Agnes' udstråling. Hun retter sig op og kigger sig omkring.

BIRTE kalder alle børnene i entreen sammen: Vi går ind på stuen. Da de er kommet ind på stuen går over Agnes over til Ninna og spørger hende: "Skal vi lege sammen?"

(AP4 4-18)

Kun da Agnes ikke kan finde ud af at leve op til normerne ("den gik ikke"), kontakter hendes moder en pædagog. Den implicitte forventning er, at Agnes selv kan klare afskeden gennem kontakten til de andre børn. Kun hvis børnene (som AP2 og AP4) har svært ved at sige farvel til forældrene, søger pædagogerne at etablere kontakt til barnet. Men i de fleste tilfælde opfylder fokusbørnene normerne og finder hurtigt andre børn at lege med. Mange af børnene bliver ikke hilst på af pædagogerne. At den "selvforvaltede ankomst" er særligt fremtrædende i netop den danske børnehave, peger BASUN-projektets fund på. Dencik (1995a) noterer således kontrasten mellem den

danske og den finske daginstitution: I Finland fx tages børnene imod af pædagogerne, der hjælper dem med at "komme i gang" med aktiviteter.

Betydningen af børnenes indbyrdes relationer kommer også til udtryk, hvis der er børn som ikke er i aktivitet eller ser ud som om de er alene og keder sig. I de fleste tilfælde er det ikke noget som pædagogerne forholder sig til – men når de gør det er spørgsmålet lige så ofte "Hvem vil du lege med?" som "Hvad vil du lave?".

Frem til kl. ca. 9.30 er børnene uden undtagelse fri til lege med hinanden. Efter dette tidspunkt er der i nogle tilfælde tale om planlagte aktiviteter (ture) typisk frem til middag eller tidlig eftermiddag. Men sådanne aktiviteter hører til undtagelsen snarere end reglen – særligt set fra det enkelte barns perspektiv. Ud af de 16 fokusbørn deltog kun ét (AD1) i en anden længerevarende aktivitet end fri leg (nemlig en tur på biblioteket) på observationsdagen.⁸²

Den typiske dag for et børnehavebarn består altså altovervejende i "fri leg" med de andre børn afbrudt af kortere mere ritualiserede og rammesatte sammenhænge med klar voksenstyring.

Mellem 11 og 12 er der middag. På de fleste af de observerede institutioner foregår måltidet stueopdelt og på faste tidspunkter; men på et par af institutionerne kan børnene selv bestemme, hvornår og med hvem de vil spise. På begge disse institutioner foregår måltidet i ét bestemt rum (i den ene institution hed den ligefrem "Kantinen"). Om eftermiddagen er der i nogen institutioner igen samling på stuerne og denne danner af og til ramme om særlige begivenheder som fx fødselsdage. Typisk får børnene frugt eller brød ved denne samling, der varer mellem et kvarter og en halv time. Fra omkring kl. 14.15 slutter de mere organiserede aktiviteter og de første børn bliver hentet af forældrene. Efter dette tidspunkt er der ligesom om morgenen altid

⁸² Voksenorganiserede og ekstraordinære aktiviteter kan dog være underrepræsenteret i observationerne bl.a. fordi pædagogerne muligvis undlod at tage fokusbørnene med på ture de dage, hvor de blev observerede. Alan (AD1) kom således kun med på tur, fordi han hørte LONE spørge andre børn, om de ville med på tur. LONE havde tænkt sig at han ikke skulle med – så jeg kunne observere ham i børnehaven. I Violen var børnene hver 3. uge med en bus og observationen blev aftalt til en dag hvor Aske (AD3) befandt sig i selve børnehaven.

tale om at programmet er børnenes frie leg. Oftest lukker institutionen ned på samme måde, som den åbnede om morgenen: Stuerne – og legepladsen ryddes op og børnene samles på en stue.

På en typisk dag er den afgørende aktivitet for børnehavebørn indbyrdes relateren sig til hinanden i "fri leg". I den frie leg fastsætter børnene selv aktiviteten og hvem de vil interagere med. Pædagogerne indgår kun ved at overvåge aktiviteten, at være "servicepersoner" fx ved at finde ting frem til børnene eller sanktionere aktiviteterne eller fastlægge, hvor den kan finde sted. Denne type aktiviteter fylder størstedelen af dagen.

Den frie leg afbrydes rutinemæssigt – fx ved måltider og "samlinger" af situationer, hvor pædagogerne eksplicit sætter dagsordenen for, hvad der skal foregå (se kapitel 7). Men udenfor måltider, samlinger eller ture uden for børnehaven er det karakteristisk, at pædagogerne i de fleste sociale situationer kun blander sig i interaktionerne, hvis der er problemer eller for at markere overgange mellem forskellige aktiviteter. Dette sidste aspekt kan også indebære sanktionering, hvis børnene er uenige om hvem, der fx har ret til at lege med noget bestemt legetøj eller skal have adgang til en bestemt lokalitet. I så fald sker de voksnes interaktion (som snarere har karakter af intervention) dog oftest på baggrund af enten af synlige konflikter mellem børnene eller direkte på nogle af børnenes foranledning.

Rum

Strukturen med en fast ydre fastlagt ramme, voksenintervention og så en frihed for børnene til selv at etablere deres egen struktur indenfor bestemte rammer genfindes også i daginstitutionens rumlige indretning. Når der her tales om rum, drejer det sig såvel om den fysiske indretning af rummet, de signaler der udsendes som de socialt sanktionerede måder som rummet (kan) anvendes på⁸³.

⁸³ Ikke alle rumelementer i observationerne er lige betydningsfulde. Fx havde mange af de institutioner som fokusbørnene gik i plakater eller skilte med alfabetets bogstaver hængende. Direkte adspurgt fortalte en pædagog i en af børnehaverne, at kommunen et-to år før observationstidspunktet havde kørt en kampagne for at styrke

Parallelt med, hvad der gælder for tiden, er det grundlæggende forhold, at børn befinder sig et sted, som de ikke selv har bestemt. Børnehavers ydre grænser er nøje defineret ved hegn og låger eller døre. Ofte er de fysiske grænser konstrueret således at børnene rent kropsligt er umiddelbart forhindrede i at overskride grænserne – fx ved at dørhåndtag eller slå sidder højere end børnene kan nå dem. De 5 årige børn, som vi observerede var imidlertid *fysisk* i stand til at overskride de grænser, som de voksne havde sat. (fx at klatre over hegnet som i det følgende eksempel):

Nanna snakker længe med 2 piger inde fra fritidshjemmet. De viser hinanden tegninger osv. – men hegnet er imellem dem, og der er ikke antydning af at de prøver at kravle over.

(H 070900)

Der er også steder, hvor børnene ikke må komme – eller kun komme efter aftale. I de fleste af institutionerne var personalets opholdsstue, hvor pædagogerne holdt pause, og kontoret, lukket område for børnene eller steder, hvor børnene kun måtte være efter aftale. Det peger på, at det afgørende ikke er, at der er fysiske forhindringer for, hvad børnene kan (fx at komme over hegn eller åbne låger); men derimod at der er – og opretholdes – normer for, hvor børnene må befinde sig, hvornår de må befinde sig der, og hvad de må foretage sig. Dette er normer som 5 årige børn for det meste har et indgående kendskab til:

Mette (MP1): "Nu skal jeg holde pause." Hun sætter sig.

Sanne er ved at sætte sig på kontorstol og spørger Mette: "Må jeg godt sidde her?"

Mette: Nej der er en voksenstol (Pædagogen INGE er også på stuen – men blander sig ikke i denne diskussion)

(MP1 98-101)

børnehavebørnenes kendskab til skriftsproget. Men til trods for at alfabetet altså var ophængt på mange af stuerne, observerede jeg på intet tidspunkt at de blev omtalt i interaktionen mellem pædagoger og børn eller børnene indbyrdes. Alfabetet synes at indgå på linje med produkter fra andre tidligere temaer: I flere tilfælde ophængt helt oppe under loftet, hvor de er svære for børnene at få øje på.

Den fysiske rammesætning af daginstitutionen sætter sig bastant igennem i forhold til de ydre grænser, men også som grænser for, hvor børnene må befinde sig indenfor institutionen. Nogle af disse grænser er permanente (fx kom børnene i de fleste af de observerede institutioner ikke i personalerum eller kontorer), men mange af dem har at gøre med tid og aktivitet, dvs. at rummene er lukkede af på bestemte tidspunkter og åbne på andre:

Hassan og Freja som hører til på en anden stue kommer ind på gul stue.

De ser at der stadig er samling og vender om i døren.

(E 290500)

Det er et centralt aspekt af, hvad man kan betegne "det sociale rum", at børnene skal befinde sig bestemte steder på bestemte tidspunkter. På denne måde er aktivitet, tid, krop og sted ofte kædet sammen. Aktiviteterne har ikke altid noget at gøre med de aktiviteter, som rummet umiddelbart "inviterer til": Fx var de fleste af de observerede institutioner bygget med en lang gang som stuerne førte ud til. De eneste faste indretninger, der var på gangen var børnenes garderober. Den lange frie gang inviterede umiddelbart børnene til at løb frem og tilbage. Dette var imidlertid kun tilladt i en af institutionerne. I alle de andre institutioner observerede jeg håndhævelse af et forbud mod at løbe inden døre.

Disse bemærkninger om grænsesætningen og den sanktionerede anvendelse af rummene skal dog ikke forlede til at tro, at børnehavens indretning ikke understøtter børnenes leg. Tværtimod inviterer rumindretning og sociale signaler netop til, at børnene i grupper konstruerer deres egne lege. I dansk børnehavepædagogisk tradition er et fokus på den frie leg tilstede som en skepsis overfor, at børnehavens indretning i for høj grad er forhåndsdefineret. Der skal herske en åbenhed for, at rummet kan bruges af børnene på forskellige måder. Dette er dog kombineret med, at der i stort set alle de observerede børnehaver gælder bestemte ordensregler. Men en rigid fastlæggelse af hvilke aktiviteter, der skal foregå hvilke steder grundlæggende ses som problematiske⁸⁴. En række observationer illustrerer denne åbning af

⁸⁴ Se også Kampmann (1994), som er en (om end lidt ældre) glimrende introduktion til den eksisterende forskning i børnehavens rum. Samtidig er bogen en klar

rummene m.h.p. at understøtte børnenes frie leg. Det generelle indtryk er, at selvom de forskellige genstande i rummet har et formål, så er der en åbenhed overfor, at de kan bruges til andre ting. Stole kan stilles sammen til en tulipan. Madrasser og borde kan blive til en zoologisk have osv. Herudover var der i alle institutioner enten et fælles, men i de fleste af institutionerne et til hver af stuerne knyttet, "tumlerum" eller tumlehjørne. I disse rum var der mest puder og madrasser og i flere tilfælde en ribbe; men ingen møbler som børnene kunne slå sig på. Her kan børnene danse, hoppe, bygge huler. Rummene dannede i mange tilfælde ramme om "vilde" lege for det meste uden, at børnene blev overvåget af pædagogerne.

I Solsikken havde man omdannet en række gamle birum (tidligere depoter) til mindre rum, som gav børnene mulighed for i mindre grupper at trække sig fra den større gruppe.

Som nævnt var det Egen i modsætning til i de andre institutioner tilladt børnene at løbe indendøre. BIRTEs begrundelse, der afspejler pædagogers refleksioner over at sætte grænser for børnene for dette lød sådan:

TE: "Altså en ting der har slået mig her (...) det er at børnene de må løbe herinde...?"

BIRTE: Det ved jeg ikke om de må, Tomas. Jeg synes at jeg bruger meget tid på at skælde ud, men jeg kan godt fortælle dig en sjov historie apropos det der med at løbe. Fordi for jeg tror halvanden år siden(...) Det var vinter, og den der gang det er det bedste sted at løbe. Jeg tror jeg ved ikke hvor mange gange jeg i løbet af en dag sagde, "hold så op med at løbe, stop med at løbe, ind på en stue og find jer (kan ikke høres) at lege med. " Og det var sådan generel tone her i huset at alle sagde, "slut og stop", og i virkeligheden når man kom hjem og dagen var gået – så kunne man godt have tænkt, hvor har jeg sagt mange gange at de ikke må løbe op og ned af den gang. Så havde vi det oppe på et personalemøde, fordi jeg tror det var METTE, (...) der havde læst en artikel om at drenge – og specielt drenge – har brug for at løbe. De har simpelthen brug for det. Og hver gang vi siger stop, så bremser vi dem faktisk i en fysisk udvikling, fordi de har brug for at løbe og slås og hvad

markering af en normativ position, der argumenterer for at gøre rummene mere åbne og "børnecentrerede".

ved jeg. Så holdt vi op med at sige, ”du må ikke løbe på gangen”, og det var også svært med sådan noget, fordi de var jo også meget støjende og larmende.

Tomas: Ja ja – det er det også.

BIRTE: Ja men det er det... Men jeg vil så sige Tomas, det er halvanden år siden, vi har diskuteret det og har faktisk ikke haft det oppe siden, så det er meget sjovt du spørger... Jeg tror generelt, så må de ikke løbe på gangen.⁸⁵

Administrativ opdeling af børnene

Det er et fællestræk for alle de observerede institutioner, at børnene er tilknyttet forskellige stuer. Stuetilknytningen er organiseret efter to forskellige principper⁸⁶:

1. som aldersopdelte stuer
2. som fast defineret tilhørsforhold.

I den første model (Solsikken og Egen) starter børnene på en stue og rykker så op på en anden stue efterhånden som de bliver ældre og/ eller mere kompetente.

I den anden model (institutionerne Tulipanen, Rosen, Tjørnen og Liljen) er børnene knyttet til det samme fysiske rum fra de bliver indskrevet i børnehaven, til de starter i skolen. Stuerne er derfor karakteriseret ved at have børn fra hele aldersspektrummet.

Stuerne er ikke alene fysiske rum, men i alle institutioner var de fleste af pædagogerne også tilknyttet en bestemt stue. Stuen bliver rammen om et

⁸⁵ Denne interviewstump udgør en kontrast til de fleste andre pædagoginterview. Det almindelige billede var, at regler og grænser i interview og præsentationer blev præsenteret, som *mindre* rigide end observationerne pegede på. Det gjaldt fx spørgsmålet om børnene selv måtte bestemme, hvor de skulle være – ude eller inde.

⁸⁶ Institutionerne Margueritten og Violen falder udenfor disse opdelinger: Margueritten var en 0-6 års institution, hvor børnene skiftede stue ved 3 årsalderen. Violen havde ikke nogen egentlig stueopdeling. Børnene kunne således selv bestemme, hvor de ville opholde sig i institutionen, og der var ingen grupper, der havde et særligt tilhørsforhold til bestemte rum. Institutionen havde imidlertid en anden opdeling bestemt af, at børnene hver 3. uge var udenfor institutionen i en bus. Denne gruppe var fast gennem hele barnets tid i institutionen. Paradoksalt nok gav denne struktur en endnu stærkere gruppeopdeling, idet alle børnene aldrig var i ”hjemme” i institutionen på samme tid og kun så de børn, der ikke var i deres busgruppe, hver 3. uge.

socialt fællesskab mellem bestemte børn og pædagoger. Det er for det meste på stuerne, at de faste voksenorganiserede aktiviteter – måltider, samling og ture – og også tilbagevendende ritualer som fødselsdage, foregår. Da der synes at være en tilbøjelighed (som det diskuteres nedenfor) til, at børnene særligt relaterer sig til samkønnede jævnaldrende, går megen interaktion på tværs af stuerne – særligt på de institutioner, der har ikke aldersopdelte stuer. Alle institutionerne har derfor også åbne døre. De åbne døre er ikke kun et spørgsmål om, at dørene for det meste fysisk er åbne – men de åbne døre er også en social realitet. Dvs. at børnene frit kan bevæge sig mellem stuerne. Undtagelserne herfra er såfremt stuerne danner rammen om voksenorganiserede aktiviteter (samlinger, måltider o.lign. (jf. eksemplet ovenfor med Hassan og Freja s. 142), eller hvis barnet skal deltage i en voksenorganiseret aktivitet et andet sted. Og selv i disse tilfælde kan barnet – af og til ofte netop med henvisning til en relation – varig eller temporær – til et andet barn, af pædagogerne få sanktioneret at bryde med den lukkede dør. Endelig er der de tilfælde hvor (som regel alle) børn skal udenfor. Men pointen er altså, at den rumlige organisering i børnehaven er således, at børnene har muligheden for at etablere og opretholde relationer til andre børn. Det fysiske og sociale rum synes organiseret efter samme princip som dagsprogrammet: Pædagogerne rammesætter og kan afbryde det, der er hovedaktiviteten – nemlig børnenes indbyrdes interaktion uden indblanding fra de voksne.

Et aspekt af rumanvendelsen, som formentlig forstærkes af den frie leg og det ustrukturerede rums betydning, er, at rum er en ressource, som der af og til er knaphed på. Konflikter mellem børnene handler tit netop om rådighed over bestemte rum eller steder. Og ikke sjældent inddrages de voksne i sådanne konflikter omkring rum og steder. En almindelig grund til, at pædagogerne forbyder nogle børn adgang til bestemte fysiske lokaliteter – er netop, at de danner rammen om *andre* børns leg og relationsdannelse, mens de i andre tilfælde opfordrer børnene til at inkludere andre børn i et bestemt rum.

Legepladsen – den rammesatte selvforvaltning

I dansk og nordisk kultur synes naturen og *udelivet* at spille en særlig rolle (Gullestad 1989; Berggreen et al. 1992). Den bagvedliggende ide er, at naturen er god for børn, og at børn er forbundet med naturen og det naturlige⁸⁷ (Ehn 1983). Børn og natur hører sammen ligesom børn og leg hører sammen⁸⁸. Det opfattes derfor som suspekt, hvis barnet ikke vil ud. Det forventes, at børnene skal ud. Ja, pædagogerne opfatter det som problematisk, og det giver anledning til intervention, hvis der er børn, der ikke vil ud. Dette hænger paradoksalt nok også sammen med, at netop udelivet stort set er et liv, der administreres af børnene – og hvor de voksne overvejende har reduceret sig selv til gårdvagter eller trøstere. Det er det liv der tydeligst afspejler forestillingen om det selvforvaltende barn. Fokusbørnene var meget udenfor⁸⁹. I Teresa Harms' observationer fordeler de observationer, der er kategoriseret som leg, sig med godt 1/3 indendøre og knap 2/3 udendøre (Harms 2004). Når børnene er på legepladsen er det endnu mere udtalt, at børnenes frie leg og relationsdannelse er i højsædet. Når børn og pædagoger er på legepladsen er der endnu mindre voksenstyring af aktiviteterne. Legepladsen er for det meste mindre rammesat end det indvendige af institutionerne, selvom der også her er regler – fx om hvor man må grave eller cykle. I en enkelt institution (Rosen) var der sågar en gul streg i et klatretræ, der markerede hvor højt op børnene måtte klatre. Men det generelle er altså, at legepladsen er det rum, hvor børnene i den videste udstrækning selv kan fastsætte deres aktiviteter.

Jeg observerede i *alle* institutioner situationer, hvor børnene bliver sendt udenfor. Dette til trods for at de fleste af institutionerne samtidig siger, at børnene selv må bestemme, om de vil være inde eller ude. Når børnene blev sendt udenfor, var det enten, fordi de foretog sig handlinger – fx løb – der "skal foregå udenfor"⁹⁰ eller fordi børnene skulle ud mindst en gang om

⁸⁷ Pædagogisk har ideen også rødder tilbage til Rousseau.

⁸⁸ Eksemplarisk udtrykt i de – blandt forældre for det meste særdeles populære – skovbørnehaver.

⁸⁹ Det bør dog bemærkes at observationerne fandt sted i månederne fra marts til oktober, med hovedvægten på maj (se skema 11.1 s. 268)

⁹⁰ Jf. fx følgende situation (som er en af mange):

Sanne og Susan løber rundt på den mellemste stue og svinger med et legetøjssværd.

dagen. (På flere institutioner faldt dette som nævnt sammen med, at pædagogerne holdt middagspause samtidig med at børnene blev sendt ud (hvilket illustrerer den institutionelle logik)). Paradokset er, at en af de aktiviteter som børnene *skal* foretage sig, er at være på legepladsen, fordi de netop her kan lege frit.

Opsummering

Den strukturelle indretning af børnehaven er karakteriseret ved, at der er tale om en institution for pasning af børn, et offentligt socialt rum, hvor børn og pædagoger er udskiftelige for hinanden. I de observerede institutioner var interaktionen mellem pædagoger og børn gennemgående venlig og ikke-emotionel. Børnene kunne henvende sig til hvilken som helst pædagog. Børn og pædagoger var arbitrært administrativt opdelt på en måde, der præger dagligdagen. Indimellem var interaktionen mellem pædagoger og børn imidlertid mere personlig.

I sin struktur er daginstitutionen karakteriseret ved at rammerne, den tidslige, rumlige og administrative opdeling, er fastlagt af de voksne; men samtidig ved, at pædagogerne tilstræber at der er stort råderum for børnenes frie leg, dvs. deres egen forvaltning af aktiviteter, relationer, rum og tid.

RANDI: Nej, nej – Sanne og Susan. Hvis I skal lege den leg – kan I så ikke lege den udenfor.
(D 020500)

Kapitel 7. Pædagoger som agenter i struktureringen af børns liv

I dette kapitel ser jeg nærmere på et aspekt i struktureringen af børns liv i daginstitutionen, nemlig hvordan og i hvilket omfang pædagoger sætter rammerne for dette liv. Jeg diskuterer hvilken form for autoritetsudøvelse, som pædagoger forvalter, og hvilke aspekter af børns liv, den berører. Jeg ser på pædagogers opretholdelse af *orden* som et centralt element i børnehavelivet. Omsorg diskuteres, og endelig ses der på, hvilken plads mere læringsorienterede – herunder kreative – aktiviteter har i børnehaven.

En række teoretiske modeller (Dencik 1995b; Sommer 2003a) for børns socialisering inspireret af den såkaldte økologiske psykologi betoner på den ene side, hvordan de samfundsmæssige normer sætter sig igennem overfor barnet "båret" af de nærmeste omsorgspersoner og på den anden side, hvordan barnet – i mindre omfang – kan omdanne og i en vis udstrækning påvirke disse rammer. Endvidere fremhæver de nævnte teorier betydningen af at beskæftige sig med de hverdagslige interaktive socialisationsprocesser – men vel og mærke med en følsomhed overfor, at disse processer struktureres og påvirkes af mere overordnede institutionelle og samfundsmæssige niveauer.

Et centralt karakteristikum ved daginstitutionen er, at pædagogerne har magten til at rammesætte og definere de sociale situationer og de spilleregler, som børnene er underlagt⁹¹. Dette er et generelt karakteristikum ved forholdet mellem børn og voksne – men det, der her skal beskrives, er den specifikke form dette har i daginstitutionen.

Hood-Williams (1990) hævder inspireret af Weber, at børn – trods den samfundsmæssige modernisering og rationalisering – fortsat er underlagt voksnes patriarkalske autoritet. Hermed mener han, at børn er underlagt en

⁹¹ I det mindste på mikroniveauet. En lang række af de krav som forældre og pædagoger konfronterer børnene med udspringer mere eller mindre direkte af samfundsmæssige krav til dem. Men pointen er at det i forhold til børnene i høj grad er pædagoger og forældre som interaktionelt definerer rammerne om børnenes liv.

form for autoritet, der er ikke-rationel, personlig og arbitrær med lydighed som et dominerende krav. Man kan indvende heroverfor, at børn i stigende omfang faktisk får rettigheder, og at de mest arkaiske og autoritære aspekter af autoritetsudøvelsen i stigende grad er samfundsmæssigt regulerede (Langsted & Sommer 1992; Elias 1997), som det fx har givet sig udslag i afskaffelse af revselsesretten. Som det skal vises i dette kapitel baserer pædagogers autoritet sig dog fortsat på en et krav om lydighed, som der sjældent sættes spørgsmålstejn ved, på en vis arbitraritet og på en parathed til fysisk myndighedsudøvelse. Hood-Williams' pointe er, at den patriarkalske autoritet baserer sig på alder. I sin analyse viser Hood-Williams at forældre (i Storbritannien anno 1976) fortsat forventer lydighed i betydningen, at deres kontrolformer nok har forandret sig (jf. Bernstein 1977), men at forældre fortsat råder over børnenes rum, krop, tid og materielle ressourcer. I forhold til daginstitution er pointen, at forældre så at sige uddelegerer deres forældreautoritet til pædagogerne. At det er dette, der foregår, ses i overgangssituationerne aflevering og hentning af børnene. Så snart forældrene er fysisk tilstede, har pædagogerne ikke samme selvindlysende autoritet over børnene. Pædagogerne holder sig fx i et vist omfang tilbage med at korrigere børnene. Og når de gør det, sker det ofte med begrundelser, der henviser til institutionen, med bemærkninger som fx "Selvom din far er kommet, må man alligevel ikke løbe indenfor her i børnehaven". Men når forældrene er gået er det sjældent, at pædagogerne begrundet deres beslutninger overfor børnene. Som sådan træder de i forældrenes sted i positionen i relation til børnene. At pædagogerne trækker på den patriarkalske autoritet understreges af, at børnene bruger betegnelsen "voksne" om pædagogerne. Det samme er tilfældet i svenske daginstitutioner (Ivarsson 2003). Ivarsson vælger ud fra et etnografisk ideal om at tilnærme sig feltets egne former for betydning at bruge betegnelsen "vuxna". Jeg finder derimod at begrebet ganske vist via sin blotte semantik siger noget centralt om forholdet mellem børn og pædagoger; men at der samtidig udelades et vigtigt aspekt nemlig, at pædagogerne ikke kun henter deres autoritet fra aldersrelationen, men også fra det forhold, at de (for at blive i Webers begreber) er institutionelle bureaukrater.

Børnenes brug af ordet voksen, understreger imidlertid at "voksen" er en position, der er forbundet med retten til at tage beslutninger over børn (ex "jeg henter en voksen" eller bare "jeg siger det") snarere end en aldersbetegnelse. Hvad børnene forstod ved en "voksen", blev illustreret af deres reaktion overfor min position som observerende (voksen), hvor det flere gange direkte fremgik at jeg *ikke* faldt ind under børnenes voksenkategori.

Jeg sidder og observerer to grupper af børn, der leger ved siden af hinanden. Hans og Viktor vil tage en legespand fra Ole.

Ole siger til mig (TE): Hans og Viktor tager min skovl og min spand.

Hans (ser på mig): Det er ikke en voksen (Hans løber efter Ole [for at tage hans spand]).

(E 310500).

3 drenge Per, Oskar og Lars leger sammen ved gyngerne. De drejer gyngen rundt for at tage "snurreture"

Oskar og Per slås om, hvem der skal snurre gyngen rundt. Oskar mener at det er hans tur.

Oskar→Lars: Så sig det til en voksen.

Lars (peger på mig): Der er en voksen.

Oskar: Det er da ikke nogen voksen.

(Lars går [bliver sendt?] ind for at hente en pædagog.

(C 090300)

Når jeg i disse situationer ikke blev betragtet som "voksen", hænger det sammen med, at "den voksne" af børnene opfattes som en, der har ret til at intervenere og dømme i børnenes indbyrdes interaktion.

Men pædagogerne er altså ikke kun "voksne". De er også institutionelle bureaukrater. De har som nævnt i forrige kapitel en kontraktlig forpligtelse til at tage ansvar for børnene. Pædagogerne behandler alle børnene relativt ens ("professionelt" er det begreb som pædagoger og forældre anvender). De udøver også deres magt over børnene baseret på en statsligt uddelegeret autoritet. Pædagogerne er offentlige personer. Det synes således som om pædagogerne kan trække på to, delvis modstridende, former for autoritetsudøvelse: Hood-Williams henter sit begreb om den patrarkalske

autoritet fra Max Weber – og den patriarkalske autoritet netop ses i modsætning til bureaukratiets rationelle og regelbaserede autoritet. Begge typer af autoritet blander sig sammen i pædagogernes udøvelse af magt over børn, både den bureaukratiske myndighedsudøvelse, som når alle børn skal ud mindst en gang hver dag, og den patriarkalske autoritet, som eksemplarisk udtrykkes i fx pædagogers arbitrære irettesættelser af børn (se nedenfor)

Pædagogerne har magten over børnenes aktiviteter. Ganske vist anfører de fleste af institutionernes ledere og personale i interview eller præsentationer af institutionerne, at børnene i vid udstrækning selv bestemmer, hvad de vil. Og ofte fremsættes aktiviteter som tilbud. Og allervigtigst bruger børnene som nævnt en stor del af deres dag i situationer, som pædagogerne nok overvåger, men ikke deltager i. Men pædagogerne kan altid intervenere i børnenes aktiviteter, ligesom det er dem, der fastlægger rækkefølgen og afviklingen af dagens aktiviteter:

På Tjørnen må børnene spise frokost når de vil – dog skal det være mellem 10.30 og 12.30 (iflg årsplanen)⁹². Maja og Ulla har leget længe bag en jordhøj. Der er ikke mange andre børn eller voksne på legepladsen. Kl. 11.45 kan der pludselig høres en pædagog, der meget højt kalder: "Ulla, Ulla" (hun kalder mange gange og går nu rundt og leder efter Ulla og finder hende). "Ulla – hvor er du – kom her nu. Du skal ind og have mad inden kantinen lukker....Hvorfor svarede du ikke?"

(Ulla går med pædagogen)

(MP4 300)

At være "voksen" er at bestemme og have retten til at bestemme over børn – over børnenes tid, børnenes placering i rum, børnenes aktivitet og børnenes krop. Det er pædagogerne, der bestemmer hvornår børnene må være ude og hvornår de må være inde. Pædagogerne har altid magten til at omdefinere situationerne og fx beslutte at der igangsættes andre aktiviteter. Bae (1996) bruger begrebet *definitions*magt om denne ret til at definere situationen. Den

⁹² I flg. institutionslederens præsentation af institutionen mellem 11 og 13.

er et centralt aspekt af relationen mellem børn og voksne i institutionerne. Men udover retten til at definere situationen kommer magten til udtryk, som en magt til uantastet *intervention*. Pædagogerne kan til hver en tid afbryde de aktiviteter, som børnene har i gang – enten for at igangsætte andre aktiviteter (fx måltider) eller for at omdefinere, det er der foregår. Det er forældrene, der bestemmer, at børnene skal være i børnehave. Og børnene eller de voksne sætter aldrig direkte spørgsmålstejn ved voksnes ret til ikke bare at planlægge børns liv, men også korrigere detaljer i børnenes adfærd. Pædagogernes beslutningsret er doksisk: Den udgør en forestilling, som ingen – hverken børn eller voksne – sætter spørgsmålstejn ved. Der er således ikke nogen situationer i mit materiale, hvor børnene stiller spørgsmålstejn ved pædagogernes ret til at bestemme over eller definere situationer. Der er derimod mange situationer, hvor børnene søger at omgå eller omdefinere eller gør modstand mod de voksnes bestemmelse.

Man kunne antage, at dette forhold så anderledes ud i de institutioner, der lagde størst vægt på børnenes selvbestemmelse. Der var i de undersøgte institutioner forskelle på hvilken vægt institutionerne tillagde børnenes egenaktivitet, og også hvilken vægt institutionerne lagde på *orden og kontrol*, og der var bl.a. derfor også forskelle på den måde, som særligt de voksendefinerede situationer foregik på. Og der kunne observeres en forskel i hvor hurtigt personalet greb ind overfor børnene. I den institution med mindst selvbestemmelse var ordenskravene da også mere rigide og åbenlyse – og virkede mere arbitrære. Men uanset, hvor meget selvbestemmelse børnene havde, bestod kontakten mellem børn og pædagoger i alle institutionerne ofte i, at pædagogerne opretholdt ordenen: I de institutioner, hvor børnene havde mest selvbestemmelse, intervenserede pædagoger, når de oplevede fx problemer mellem børnene og normoverskridelser. Dagligdagen i institutionerne er strukturelt præget af, at pædagogerne bestemmer eller til hver en tid kan bestemme over børnene uanset graden af selvbestemmelsespædagogik.

At være "voksen" er en position, som alle pædagogerne udfylder: Det påfaldende er, hvor *ens* pædagogerne reagerer i forskellige situationer, men

der er forskelle mellem dem. Forskellene afhænger af den enkelte institutions kultur, men indenfor hver institution har de enkelte pædagoger også en forskellig stil i forhold til børnene. Pædagogernes forskellige stil kom fx til udtryk i, hvornår og hvordan de interвенerede overfor børnene:

Nick, en dreng på ca. 2 år, er ude på legepladsen. Han løber ind på gulstue. WINNIE løber grinende ind og henter ham én gang og bærer ham ud. Et øjeblik efter løber han ind igen.

WINNIE: (Højt) *Nej* – nu stopper du.

Hun henter ham ud igen og sætter haspe for døren – så Nick ikke kan komme ind.

Nick står højt grædende i ca. 3-4 min. og prøver at komme ind på stuen. WINNIE vender ryggen til og gør ingenting i forhold til Nick.

(...)

Ca. 10 minutter efter prøver at Nick klatre op i en krybbe, men bliver taget ned af NINNA, der kommer løbende hurtigt. Hun tager ham med over til en bæk ca. 10-15 m. væk. Men 3-5 minutter efter er han igen på vej op i krybben. NINNA henter ham igen ned, men tager denne gang en barnevogn med som hun sætter Nick op i, samtidig med at hun sætter sig ved siden af ham. Hun er rolig og taler til ham med almindelig stemmestyrke. Han er utilfreds, men falder alligevel til ro (men bestemt ikke i søvn).

(A 090999)

Der er forskel på, hvornår de enkelte pædagoger interвенerer i børnenes normoverskridelser. Nogle korrigerer således næsten konstant børnene, mens andre sjældent eller aldrig korrigerer børnene. Derimod har jeg ikke observeret eksempler på, at pædagogerne diskuterede eller kritiserede hinandens normer eller handlinger – heller ikke når de (for en udenforstående observatør) virkede arbitrære eller i hvert fald uden sammenhæng med den konkrete situation. Hertil kommer, at pædagogerne aldrig synes at korrigere hinanden. Dette var særligt påfaldende i et par af institutionerne hvor enkelte pædagoger skilte sig ud ved at være langt mere korrigerende overfor børnene end de andre. Der er i mine observationer eksempler (fx A090999, A 030300, H 050900, 060900, 070900) på, at pædagoger forholder sig meget forskelligt

overfor børnene – men ingen eksempler på, at de stopper eller dæmper hinandens magtanvendelse overfor børnene⁹³ (hvis fx en voksen skælder meget ud)⁹⁴.

Jeg så i mine observationer nogle få eksempler på at pædagogerne selv stillede spørgsmålstejn ved deres interventioner i børnenes interaktion på.

Situationerne viser også, hvordan pædagogerne oplever sig selv som udøvere af en form for strukturel tvang⁹⁵:

Jane (til NANNA): Må mig og Susan gerne bytte tøj?

NANNA: (eftertæksom): Nej det må I ikke for vi skal ud.

Jane: Vi skal ud?

NANNA: Ja alle skal ud for vi har slet ikke været ude i formiddags

NANNA: Niels og Sune – jeg er ked af det, men alle skal ud nu. Karen, jeg bliver nødt til at sige, I skal ud. Gå ned i garderoben og tag tøj på.

De voksne skal holde møde. (Karen protesterer og får vist nok til sidst lov til at blive inde på en af vuggestuestuerne).

NANNA (til mig): Man kan høre sig selv – "I skal udenfor, fordi de voksne skal holde møde".

(B 261099)

Heller ikke børnene stiller spørgsmålstejn ved de voksnes definitionsmagt. Asymmetrien kommer også til udtryk ved, at der i mine observationer kun er et eksempel på en situation, hvor et barn eksplicit beordrede en voksen til at gøre noget (se dog diskussionen nedenfor om den voksne som "tjener"):

⁹³ Til gengæld er der et enkelt eksempel på at en pædagog går ind og opfordrer en vikar til at være mere disciplinerende overfor børnene:

Børnene spiser eftermiddagsfrugt.

PIL→KAJ: De må godt sidde på deres plads og spise – hvis ikke må de have lidt "hjælp".

(...)

Mette går rundt. PIL kigger bebrejdende på KAJ. [KAJ skal åbenbart give Mette lidt "hjælp"]

KAJ løfter Mette op og bærer hende over til bordet.

(D 080500).

⁹⁴ Dette indebærer ikke at der ikke kan være tale om at der fx er kollegial supervision eller at lederne i de observerede institutioner evaluerer eller kritiserer personale på tomandshånd, men jeg har ikke observeret dette.

⁹⁵ Herudover (A 200999, MD1 167-69).

Der spises frokost på gul stue. Mie har forladt sin plads (for at gå på toilettet) KASPER er i mellemtiden kommet ind på stuen og har sat sig på Mies stol. Mie kommer tilbage.

Mie (anklagende) → KASPER: Du sidder på min plads.

KASPER flytter sig

(a 170999)

Som nævnt i kapitel 6 bestemmer institutionens voksne over børnenes *kroppe, tid, rumlige placering* og i et vist omfang *aktivitet*.

Krop, tid, rum og aktivitet er på en gang *medier* som voksnes bestemmelse over børns liv udøves gennem og samtidigt *mål* for udøvelsen af bestemmelse. Altså de voksnes bestemmelse af børnene udøves gennem de voksnes og børnenes kroppe, gennem deres planlægning og styring af tidens og rummets anvendelse og gennem deres eksplicitte og implicitte bestemmelse af børnenes aktiviteter.

Men krop, tid og rum er også mål for pædagogernes udøvelse af myndighed overfor børnene. Ofte er der tale om, at tid, rum, krop og aktivitet er sammenkædet på bestemte måder – at pædagogerne sanktionerer, at der foregår bestemte aktiviteter med en bestemt placering af og brug af kroppen i et bestemt tidsrum og knyttet til et bestemt sted. Et tydeligt eksempel på dette er måltidet, som dels i alle institutioner forventedes at finde sted i bestemte rum på mere eller mindre faste tidspunkter og med en bestemt placering af børnenes kroppe – og en bestemt måde at anvende kroppene på. Men også de mere ustrukturerede situationer indeholder normer for brugen af krop, tid, og rum: Først og fremmest forventes børnene at være *i aktivitet*.

I vidt omfang er der tale om, at normerne for kroppens, tidens og rummets anvendelser eksisterer som normer, som børnene lever op til uden, at pædagogerne intervenserer. Her kan måltidet igen tjene som eksempel. I de fleste af de observerede måltidssituationer var det karakteristisk, at børnene, så snart en pædagog havde gjort opmærksom på at det nu var spisetid, selv hentede deres madkasser, fandt deres pladser, pakkede ud hældte drikkevarer op osv. uden at de voksne regulerede det.

Krop

Den pædagogik som de fleste danske daginstitutioner knytter an til er en pædagogik, der lægger vægt på, at barnet selv gør sig sine erfaringer, selv træffer valg mht. hvad det vil foretage sig og bruger sin krop aktivt og frit. Men netop forholdet mellem de voksnes og børnenes kroppe former og markerer grundlæggende forholdet mellem børn og voksne. Daginstitutionssocialisering er etableringen af et bestemt kropsligt beredskab – en tilbøjelighed til at foretage sig bestemte ting og omvendt at undlade at foretage andre ting med kroppen. Pædagoger og børn bruger deres kroppe meget forskelligt i daginstitutionen. Fx er det meget sjældent, at pædagogerne løber – og da er det som regel, fordi de for en sjælden gangs skyld deltager i eller initierer leg. Når der ikke er tale om aktiviteter, hvis indhold defineres af pædagogerne, bevæger de fleste af børnene sig rundt – mens pædagogerne omvendt står eller sidder ofte på en måde, hvor de holder øje med børnene. Dette er særlig udtalt, når børn og pædagoger er udenfor. Når pædagogerne bevæger sig rundt er det på en måde hvor de holder øje, men også står til rådighed for børnene – en ”gårdvagt”.⁹⁶ I situationer som er karakteriseret ved en høj grad af orden (fx måltider) er det derimod de voksne, der bevæger sig, mens børnene sidder det samme sted.

Pædagogernes kropslige rammesætning af børns liv viser sig på flere måder: For det første er det i høj grad som krav om en kropslig disciplinering, at børn møder kravet om en bestemt form for orden. Børnene skal sidde stille (i en enkelt af institutionerne også tie stille) i forbindelse med måltider, samlinger osv. Det er i høj grad gennem dirigeringen af børnenes kroppe, at ordenen opretholdes.

For det andet er institutionerne indrettet således, at der er en opdeling i, hvad der er tilgængeligt for børn og for voksne – en opdeling der også er kropslig. Nogle af stolene er særligt indrettet til voksne. Men særligt er der i stort set alle institutioner områder, skabe, låge osv. som kun kan nås af de voksne –

⁹⁶ Dette er et forhold, der gør det nemmere, at være ikke-deltagende observatør i en børnehave. Børn (og i et vist omfang pædagoger) er vant til voksne, der sidder stiller og betragter dem uden at indgå i social interaktion med dem – så vant at de dårlig tager notits af en.

men hvor børnene også respekterer, at disse ikke kan nås (eller hvor de i hvert fald forholder sig på en sådan måde til grænserne, at de demonstrerer deres praktiske kendskab til dem).

For det tredje fremgår det af flere situationer, at de voksne er parat til at sætte kropslig magt bag krav til børnene⁹⁷:

Lars har smidt madpapir på gulvet.

CECILIE→Lars: Saml det op.

Lars: Men det er Amdis.

CECILIE: Saml det op (Hun siger det flere gange – stadig højere, men CECILIE siger ikke, at det jo er Lars, der har smidt det på gulvet. Til sidst tager CECILIE Lars i armen og tager ham med hen til papiret, hvorefter han samler det op)

(F 190600)

Børnene spiser deres madpakker på legepladsen. Ludvig kaster med sølvpapir, som hans madpakke har været pakket ind i.

Han får besked om at holde op af HANNE.

Ludvig vælter sin kop (for 2. gang)

PAULA: Aaaj – Ludvig helt ærligt er du færdig med at spise. PAULA løfter ham væk fra bænken, hvor han sidder. Ludvig lægger sig på jorden og hulker.

(C 160300)

Tid

Pædagogerne bestemmer, hvordan børnene skal anvende deres tid.

Fundamentalt er det voksne – forældre – der bestemmer, at børnene skal bruge deres tid i børnehaven. Men det er også de voksne – pædagoger – der bestemmer, hvordan tiden bruges i børnehaven. For en stor dels vedkommende er måden og bruge tiden på rutineret. Tiden er inkorporeret i børnene som vane: Fx var det bemærkelsesværdigt med hvilken selvfølgelighed børnene ofte af sig selv begyndte at gå ind fra legepladsen, når det var tid til frokost.

⁹⁷ Se også situationerne beskrevet i fodnote 93, og s. 134 (afleveringen af Alice).

Netop derfor kommer pædagogernes magt til at bestemme over tiden tydeligst til udtryk, når rutinen brydes, eller når måden rutinen afvikles på (om)defineres af pædagogerne på en tilsyneladende arbitrær facon.

NOMI er den eneste voksne på stuen. Mange af børnene har spurgt, hvornår de skal spise, eller om de snart skal spise (iflg. oplysning fredag d. 15.9.00 spiser de sædvanligvis kl. 11.15. Men NOMI har sagt "ikke lige nu"). 11.25 kalder NOMI børnene ind og spise.

(I 200900)

PAULA kommer ind på stuen: Mads og Per – det er tid [til mad]⁹⁸. (PAULA prøver at få Mads og Per med ind, men de vil gerne males af LASSE – som dog siger han slutter, når han er færdig med det barn, han er i gang med at male).

PAULA → Mads og Per: Nu tror jeg, jeg har sagt det 5 gange, kom nu stue 2-børn!

(Børnene går ind på rød stue)

(...)

PAULA → TOVE: Jeg går ind til LASSE. Skal vi udskyde frokosten i 10 minutter? Til METTE er færdig med pause? Og holde fast i planen [om at drenge og piger spiser i hver deres rum]

TOVE → PAULA: Ja

[Men børnene får ingen besked, selvom de netop er blevet gelejdet ind på stuen]

(C 090300 193-212)

Det paradoksale omkring børnenes tidsforbrug er imidlertid, at deres brug af tiden i meget vid udstrækning styres af dem selv. I alle de observerede institutioner bestemte børnene for størstedelen af dagen, hvordan de ville bruge tiden. Kontrasten til skolen er tydelig: Hvor størstedelen af børnenes skoledag er planlagt, skemalagt og styres direkte af de voksne afbrudt af *fríkvarterer* – da bestemmer børnene i stor udstrækning selv, hvordan de vil bruge den tid, de er i daginstitutionen. Hertil kommer, at måden at bruge

⁹⁸ At PAULA ikke siger, *hvad* det er tid til, understreger det selvindlysende og rutinerede i daginstitutionens hverdag. Men det afspejler også, at pædagogerne er bærere af tidstvangen og den planlagte tid i kontrast til børnenes egen "tidsløse" samvær.

tiden på i en række tilfælde har karakter af *tilbud*, eller at børnene forholder sig til dem som om de var tilbud:

MARIA spørger forskellige børn om de vil med på biblioteket. Hun spørger ikke Alan. Det viser sig, at det er fordi hun er usikker på, om jeg gerne vil observere ham i institutionen.

Alan (er ikke blevet spurgt) → MARIA: Jeg gider godt.

MARIA → Alan: Ja men nogen skal blive hjemme sammen med PATRICIA.

(...)

Alan skal på tur med Gunnar, Merete og Asta sammen med MARIA.

TE → MARIA: Hvorfor er det netop denne gruppe, der skal af sted sammen?

MARIA (tænker sig om): Der er ingen særlig grund. Gunnar og Alan er gode venner. Maja fik også tilbud om at tage med for hun og Merete legede så godt. Men Maja ville ikke med hun blev hjemme og passede på legen.

(AD1 30-36; 122-130)

Men tilbuddet og den selvforvaltede tid ligger altså indenfor nogle rammer, der er fastlagt af pædagoger og forældre. Og hvor de voksne samtidig har retten til – og anvender denne ret – til til hver en tid at intervenere i børnenes anvendelse af tid – at omdefinere måden, som tiden anvendes på.

Rum

Som diskuteret i kapitel 6 er også daginstitutionens sociale rum karakteriseret ved en fast ydre fastlagt ramme, voksenintervention og så en frihed for børnene til selv at bruge rummene på forskellige måder.

Aktivitet

At regulere børnenes krop, deres brug af tiden og deres placering i rummet er sammenhængende med, hvilken aktivitet børnene er i gang med. Når børnene bliver kaldt hen til en bæk, fordi der er eftermiddagsfrugt eller får besked om

at sætte sig ned i forbindelse med samling, er samtidig en bestemmelse af børnenes aktivitet.

Imidlertid har de fleste af de direkte opfordringer eller ordrer til børnene at gøre enten med de rutinerede og fælles aktiviteter som måltider og samling eller med opretholdelse af orden. Derimod er det usædvanligt, at de voksne dirigerer børnenes legeaktiviteter.

Orden

Den svenske antropolog Billy Ehn (1983) peger i sin etnografi på, at børnehaven er udspændt mellem orden og åbenhed: På den ene side er institutionerne ikke mindst i det pædagogiske personales diskurs og idealer karakteriseret ved *åbenhed* grænsende til tvivlrådighed: Åbenhed overfor det barnlige, det legende, det personlige, lysten og dialogen. På den anden side er institutionerne ladet med *orden* – ikke mindst i personalets praksis overfor børnene, men også i den strukturelle indretning af institutionerne og i dens tidslige og rumlige opdeling osv. Også Dencik et al. (1988) peger på at pædagogerne i høj grad fungerer som normopretholdere. Danby & Baker (1998) peger også på, hvordan preschoolteachers går ind og regulerer børnenes indbyrdes interaktion, når pædagogernes normer overtrædes.

Jeg skal her diskutere, hvad der ligger i dette ordensaspekt af daginstitutionslivet: De voksnes regulering af tid, krop og rum kan forstås som etableringen og opretholdelse af (en) orden.

En stor del af pædagogernes interaktion med børnene har fortsat at gøre med opretholdelse af regler og rutiner overfor børnene. Der er mange vokseninitierede regler som fandtes på tværs af institutionerne. Nogle af dem var formuleret i institutionerne virksomhedsplaner, men mange af dem var snarere kutymen⁹⁹. Sådanne ordens”regler” er fx:

- børn må ikke løbe indenfor
- børn skal spørge pædagogerne, inden de går udenfor
- børn skal rydde op efter sig
- børn må ikke larme for meget

⁹⁹ Tulipanen og Rosen havde ligefrem et par sider nedskrevne ”uskrevne” (!) regler”.

- børn skal vaske hænder, inden de skal spise
- børn må kun tage én kiks/frugtstykke til mellemmåltid
- børn må ikke slå
- børnene skal vente med at spise til alle sidder ned. I flere af institutionerne skulle børnene også vente med at spise, til madkassen var samlet ind eller lagt på plads, og der var sagt værsgo'
- børnene skulle være ude i hvert fald en gang om dagen
- man skal tie stille i forbindelse med "børnemøder", samling o. lign.

Pædagogerne kommunikerer hele tiden, at disse normer skal overholdes – særligt ved at korrigere eller skynde på de børn, der ikke overholder dem. Det er imidlertid værd at bemærke, at det *enkelte* barn ikke i særlig høj grad blev korrigeret – selvom ordensbemærkningerne udgør en stor del af personalets kommunikation med – eller måske snarere til – børnene. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at der i mine feltnoter fra ufokuserede observationsdage er mange situationer, der vedrører pædagogernes ordenshåndhævelse – i den samlede kommunikation fylder pædagogernes ordensbemærkninger altså relativt meget. Derimod indeholder ingen af observationsprotokollerne fra de observationer, der fokuserer på enkeltbørn, mange ordenshåndhævende situationer¹⁰⁰. Samtidig var det påfaldende i de ufokuserede observationer at pædagogerne særligt holdt øje med bestemte børn. Nogle børn skulle ikke overtræde normer eller regler – men blev tilrettetvist på forhånd – før de brød normerne. Mens andre børn omvendt kunne bryde normerne uden at pædagogerne tog notits af det.

De fleste børn synes at kende de gældende normer og regler – også dem der gjaldt for særlige situationer. Selvom de ordensmarkerende bemærkninger kom i stort set alle situationer var de særligt hyppige i situationer som var stærkt ritualiserede, og hvor alle eller mange børn var samlede – med måltiderne som den mest eksemplariske situation. Et fælles træk i alle de observerede institutioner var således, at måltiderne var kendetegnet ved en eksplicit krav om at overholde bestemte adfærdsregler. Dette gjaldt uanset

¹⁰⁰ Dette kan fortolkes på to måder (der supplerer hinanden): Enten hænger de mange noter vedrørende ordenshåndhævelse sammen med, at det fylder meget i det fælles rum. En anden forklaring kan være, at jeg som voksen forsker (og med min forforståelse) er særligt optaget af netop denne type ordenshåndhævelse. Så meget desto mere påfaldende er det, hvor lidt disse situationer fylder, når jeg fulgte et enkelt barn.

hvor stor vægt institutionernes personale lagde på børns selvbestemmelse: I flere af institutionerne var der således etableret forskellige former for selvforvaltning af måltiderne, dvs. at børnene selv måtte bestemme, hvornår og hvor meget de ville spise (i ingen af institutionerne måtte børnene selv bestemme, hvor de ville spise). Men også i disse institutioner var måltiderne ofte præget af tyssen og ordensbemærkninger, som den følgende situation viser.¹⁰¹

Børnene er kaldt ind til mad i køkkenet. Ca. 20 børn sidder omkring langbordet. Børnene larmer (men ikke meget), men sidder roligt på bænke. Der er smør-selv-dag hvilket vil sige at alle børn har noget med til et fælles frokostbord.

VERA (råber højt): NEJ – så tier alle helt stille. (Jens og Nanna bliver truet med at blive sendt udenfor på legepladsen, hvis de ikke er helt stille. Nanna bliver sendt ned at spise ved gruppen i "stilleenden").

Børnene sidder helt tavse. Der er en trykket stemning. Jens og Niels prøver at spørge VERA om noget; men VERA afbryder dem, og de får ikke lov at tale ud. De bliver i stedet truet med at blive sendt ud. LASSE står også i køkkenet – men siger intet.

VERA →Niels: Nej også dig Niels – der gælder samme regler for alle.

(...)...Nu må I godt tale men med små stemmer. (børnene giver sig til at tale sammen)

(En af børnene spørger, om hun må tage noget bestemt pålæg)

VERA svarer hende: Du skal ikke spørge om du må tage[!]. Alt det der står på bordet må man tage....

Jeg ved ikke, hvad der går af jer – I plejer ikke at være så larmende.

(...) Hele måltidet afvikles roligt. Børnene snakker sammen, rækker pænt hinanden tingene, og de fleste bortset fra de allermindste klarer helt selv at smøre deres mad

(AD3 328-58)

¹⁰¹ Ikke desto mindre var stemningen meget forskellig i de forskellige institutioner. Dette fremtrådte som en direkte konsekvens af personalets *håndtering* af "reglerne": I Rosen, der var kendetegnet af et relativt disciplineret og ritualiseret middagsmåltid, var der således en stor gruppe børn som var tavse under det meste af måltidet. I de fleste andre institutioner var der livlig snak mellem børnene under måltidet.

En anden situation, der var forbundet med eksplicitte krav om at holde orden, var færden i det offentlige rum udenfor institutionerne. Her var kravene om fx at sidde stille og holde hinanden i hånden langt mere udtalte end indenfor institutionen. (institution B 281099; AD1 132-136, 146-47).

Bag pædagogernes ordensmarkeringer findes formentlig flere typer af logik: For det første ser pædagogerne – eller handler i hvert fald, som om de ser – sig selv som opretholdere af en orden. Ehn (Ehn) påpeger, at det billede som voksne har af barnet som vildt, og som et der skal "tæmmes", eller som flere af pædagogerne siger i interviewene "socialiseres". Dvs. pædagogerne ser det som deres opgave at konfrontere barnet med kulturens krav. Netop måltidet er en situation, der er tungt ladet med kulturel betydning. I Rosen sagde en pædagog således, at måltidet

"er det tidspunkt, hvor jeg har dem alle sammen samlet på, så det er for at det ikke skal blive totalt i kaos, både for dem – og for os er det da også helt klart – og så som jeg også har sagt, jamen den danske kultur er da bygget en del op om at sidde og hygge sig og spise og snakke, og hvad der ellers hører med. Altså det er ikke ret mange lande man gør det i, så jeg tror det er noget ubevidst kulturelt, man ønsker at føre videre eller prøver at føre videre."

(PÆD2 1037-1043)

Børn skal lære at gøre tingene på en bestemt måde – en måde, som børnene skal kopiere, og hvor pædagogerne tydeligvis ser sig selv som voksne, der skal lære børnene det.

For det andet er det karakteristisk, at ordenskravene særligt manifesterer sig i forbindelse med bestemte rutinerede aktiviteter, som kræver at børnene disciplineres eller disciplinerer sig selv. Situationer, der drejede sig om at sidde stille, at vente, at tie stille var dem der oftest udløste ordensmarkerende kommentarer fra pædagogerne. Der var ofte tale om situationer, hvor der var mange børn samlede. Og ofte synes ordensopretholdelsen at komme i en "kaskade" således at en situation, der var startet med ordensmarkering (fx sammenkald af børnene til en pause), efterfulgtes af, at pædagogerne løbende korreksede og dirigerede børnene fx for at få dem til at sidde stille, spise pænt osv. Ordensopretholdelsen er altså i høj grad knyttet til bestemte situationer – ofte sådanne hvor der er mange børn samlet og skal sidde og/eller tie stille.

For det tredje er der tale om en modsætningsfyldthed i ordenskravene. I situationen på side 176 irttesætter VERA børnene, da en af dem spørger om hun må tage en bestemt slags pålæg. Ikke fordi hun ikke må – men fordi hun i det hele taget spørger. Ordenskravet står således i modsætning til pædagogernes krav om aktive og selvstændige børn. En modsætningsfyldthed som eksemplet illustrerer, at det er op til børnene at håndtere.

Selvom det særligt er bestemte situationer, der er ladet med orden, er et centralt aspekt omkring ordenshåndhævelsen, at den kunne manifestere sig til hver en tid. En stor del af dagen var pædagogernes relation til børnene hvad man bedst kan betegne som "gårdvagt": Pædagogerne overvågede, ofte fra lang afstand og ufokuseret, børnenes indbyrdes aktiviteter – og skred kun ind i forbindelse med konflikter, hvis børn græd eller slog sig, eller hvis der var børn der hentede dem. Men også disse situationer var kendetegnet ved at pædagogerne til hver en tid kunne blande sig:

Louis og Aske stiller cyklen op i sandkassen med hjulene i vejret.

Louis→Aske: Du skal sætte dig der. (Aske sætter sig overskrævs bagpå den omvendte cykel)

Aske henter sandkasse redskaber, som drengene taler om som om, det er våben, der skal slibes på forhjulet – det er Louis der "sliber" – han spytter på hjulet som om, det var en slibesten.

Louis→Aske: Nu skal vi have slebet dit våben.

Aske: Jeg sidder her (han har hentet "våben" og sætter sig igen overskrævs på cyklen)

Aske og Louis "instruerer" i fællesskab legen. Louis går ind for at tisse.

Mens han er inde får KLARA øje på cyklen i sandkassen.

KLARA →Aske: Vil du være sød at tage cyklen ud af sandkassen?

Aske→ KLARA: Louis var også med.

KLARA (gentager skarpt): Aske – vil du være sød at tage cyklen ud af sandkassen! (Aske tager cyklen ud på asfalten og stiller den nu på siden i stedet for omvendt.

(AD3 520-539)

De voksne intervenserer ved brud på normer og regler – som fx børn, der graver, hvor de ikke må, børn, der tager ting, som andre børn leger med, børn osv. Interventionerne går som regel kun på adfærden og oftest formuleret som ordrer (om end tit i det retoriske spørgsmåls form som i eksemplet ovenfor). Ofte handler det om ting, som børnene *ikke* skal gøre. I enkelte tilfælde er der tale om en større grad af vejledning som i det efterfølgende eksempel – men dette var ikke nær så almindeligt som de direkte og kontante tilrettevisninger. I en række tilfælde handlede tilrettevisningerne om, at børn i forbindelse med konflikter skal handle på en bestemt måde nemlig tale om konflikten i stedet for at slå eller tage tingene.

Per og Lise kommer op at slås om, hvem der skal holde en liter mælk.

De slår løs på hinanden. Til slut rammer Per Lise i øjet – og Lise stikker i et højt hyl – hun løber ud efter PAULA.

PAULA → Per: Hvad skete der?

Per fortæller noget usammenhængende, men korrekt, hvad der er sket.

PAULA → Per. Hvad kan du gøre for at få Lise glad igen? (Lise står ved siden af – PAULA bøjer sig ind over Per) – for hun er jo en af dine allerbedste venner.

Per omfavner Lise. (Hun ser glad ud)

PAULA → Per: Så mangler du lige en ting – hente noget så hun kan tørre sine øjne.

(Institution C 090300)

Dette verbaliseringskrav går igen i andre situationer i – også i andre institutioner.

Ordenshåndhævelsen forekommer også i en række tilfælde i situationer, hvor der tilsyneladende ikke er særligt uroligt. I eksemplet med VERA (side 176) var det mest påfaldende som observatør således en undren over, hvad i alverden der udløste pædagogens højlydte og noget rigide tilrettevisning af børnene. Dette var så meget desto mere påfaldende som at institutionen ellers var kendetegnet af, at børnene ikke blev pålagt nogle særlige grænser i forbindelse med deres aktiviteter.

Fischer & Madsen (1984) peger på et fænomen, de betegner *kaos-angst* og mener at det skyldes

“den afstand, der kan opstå, mellem det pædagogen forventede eller havde planlagt, og det, der rent faktisk kom til at ske”

(Fischer & Madsen 1984 s. 82).

En pointe hos Fischer og Madsen er, at angsten opstår selvom den er ubegrundet. De har videofilmet situationer, hvor pædagogen griber ind for at stoppe truende kaos – og der er *ikke* engang stigende uro.

“Fornemmelsen af truende kaos, angsten for kaos, er ene og alene en følelse, som pædagogen har – inde i sig selv.” (Fischer & Madsen 1984).

Som eksemplet med VERA (s. 176) og interviewet med PIL (s. 177) illustrerer, er det misvisende, som Fischer & Madsen, at se kaosangsten som ”ene og alene” ”inden i” personen. PIL kæder direkte forebyggelsen af kaos sammen med etableringen af det kulturelt passende måltid. Angsten genereres af forventninger til situationen, som baserer sig på en række kulturelle forestillinger, der bl.a. knytter sig til institutioner og relationen mellem voksne og børn.

Hvordan er forholdet mellem orden og åbenhed i pædagogernes regulering af børnenes aktiviteter?

Der er i de seneste tiår blevet skrevet om den usikkerhed, som moderne opdragelse er forbundet med og den tvivlrådighed og ambivalens, dette skulle medføre i opdragelsen. Man har talt om forhandlingsfamilien eller aftalefamilien (Jørgensen 1999). Og i forbindelse med institutionerne har begreber om børns selvbestemmelse og selvforvaltning fået en stadig større betydning (Jerlang 1988; Broström & Sigsgaard 1993; Schousboe 1993). Man kan på den baggrund spørge om, dette kan findes i interaktionen i børnehaven som forhandlinger mellem pædagoger og børn? Svaret er, at det kunne jeg ikke! Forhandlinger mellem børn og pædagoger er uhyre sjældne i mit materiale. I det store hele forhandles ordensbemærkningerne slet ikke. De skal forstås og bliver forstået af børnene som ordrer. Der er også kun enkelte kommentarer eller handlinger, der peger på at pædagogerne tvivler på deres reguleringer af børnenes aktiviteter. Åbenheden har snarere at gøre med, at pædagogernes forslag om aktiviteter o.lign. formuleres som tilbud. (Dette gælder dog ikke de fælles ordensaktiviteter som måltider, samling o.lign.). Og åbenheden sætter sig først og fremmest igennem ved, at

pædagogerne etablerer rum og tid, hvor børnene – ganske vist overvågede – selv kan fastlægge og bestemme deres aktiviteter. *Åbenhed betyder således en åbenhed overfor, at børnene etablerer deres eget børnefællesskab og deres egne børneaktiviteter.*

Man kunne også tale om, at ordenen indrammer åbenheden. Fx fortæller pædagogerne i Rosen:

TE: Har I nogen vigtige uskrevne regler?

(...)

PIL: Er det sådan nogen som den der aftale med at gå ud af døren?

TE: Ja

PIL: Jo, men de er nok vigtige – og det er også nogen af dem vi fortæller forældrene om, når de går rundt, og med det argument – og det synes vi jo selv er et godt argument – at det er for at begrænse... altså, fx hvis de skal ned i storgruppen kan der højst være 6 børn for at der er rum til at lege lidt vildt – og at lave lidt andet end man kan inde på stuen, og det samme ud i alrummet. Igen når man går ud i alrummet at man så siger ”må vi gå på besøg nede på sidste stuen”(…)

(PÆD2 865-876).

Den regel, PIL diskuterer, er en regel om, at børnene altid skal fortælle, hvis de forlader stuen. Men det bemærkelsesværdige her er sammenstillingen af begrænsningerne, at børnene skal fortælle, hvor de går hen og at der højst må være 6[!] inde i storgruppens rum med den åbne mulighed for, at børnene kan lege vildere end andre steder. Et lignende forhold eksisterede i flere af institutionerne, hvor et begrænset antal (fx 4) af børnene kunne være på legepladsen uden at der var pædagoger tilstede – men de skulle spørge først. Begge eksempler illustrerer, hvordan der eksisterer krav til børnene om på en gang at håndtere orden og åbenhed.

Omsorg og service

En væsentlig del af den interaktion, der foregår mellem pædagoger og børn må forstås som, at de voksne yder børnene service og omsorg. Omsorg forstås

i denne sammenhæng i snæver betydning, dvs. at pædagogen tager hånd om funktioner som barnet ikke selv magter.

Omsorgen har dog også en "ordensside": Fx kan meget af det, der af pædagogerne opfattes som omsorg, fra barnets perspektiv forstås som håndhævelsen af en voksendefineret orden: Hvordan skal man fx kategorisere og fortolke det, når pædagoger opfordrer børn om at koncentrere sig om at spise eller beordrer dem til at tage tøj på, hvis de skal ud? Den del af omsorgen handler om beskyttelse af barnet mod ulykker o.lign. fremstår også som en håndhævelse af ordenen.¹⁰²

Her forstås omsorg som handlinger, hvor den voksne hjælper børnene med noget, som børn kropsligt eller verbalt giver udtryk for, eller som pædagogerne anticiperer, at børnene har brug for. Indretningen af institutionerne indebærer, at børnene i en række tilfælde er nødt til at bede de voksne om hjælp – fx fordi børnene ikke kan nå ting, de skal bruge. Men der ligger ofte heri en indirekte regulering af børnenes aktiviteter. Børnene må netop bede om de voksnes hjælp til en aktivitet, fordi pædagogerne ønsker at regulere børnenes aktivitet.

(Mille er netop ankommet til børnehaven og gået ind på stuen. Hun står sammen med Fie og Gitte og kigger ind i pudrummet).

Pludselig siger hun til MOLLY: Vi vil perle.

(MOLLY finder perlekæderne frem)

(MP3 28-30)

Samtidig er det evident, at børnene i en række situationer betragter de voksne som "tjenere"¹⁰³, som børnene forventer, vil hjælpe dem:

Børnene på en af stuen sidder ved bordene og spiser frokost.

Nalle siger til andre børn: Det er koldt.

¹⁰² Og af og til noget arbitrær: I Violen havde en af pædagogerne således gjort sig stor umage med at få børnene til at køre langsommere på de trehjulede cykler. Til gengæld indvendte hun intet mod to drenge, der kørte rundt samtidig med at den ene stod op på bagsædet. Nedmuntringen blev yderligere sat i relief af at en af de andre pædagoger samme dag havde spurtet rundt på legepladsen på en trehjulet cykel.

¹⁰³ Udtrykket er hentet fra Gulløv (1999) der på et tidspunkt blev spurgt af et af de børn hun observerede: "Er du vores tjener?". Gulløv bruger begrebet til at illustrere, hvordan børnene ser på hende som observatør, som en voksen, der ikke intervenserer i børnenes interaktion, men som er børnene behjælpelige med praktiske småting som at binde sko osv. Som sådan kan det tjene til at illustrere den service-funktion, som pædagoger tydeligvis også har overfor børn.

Axel: Det er fordi døren er åben. [men den er faktisk lukket]

Axel siger til NOMI: NOMI, vil du lukke døren.

NOMI svarer: Jeg kan ikke høre hvad du siger. Tyg af munden.

Axel (gentager – om end lidt omformuleret): Luk døren.

NOMI: Den er lukket.

(AD4 390-400)

Pædagogerne løser massevis af opgaver af denne type for børnene – og i mange situationer kommer hjælpen, før børnene beder om den. Det store flertal af praktiske funktioner – at gøre rent, at lave mad, at stille maden frem mm. løses af institutionens voksne. Der er også visse typer af adfærd fra børnene, der stort set altid udløser hjælp fra de voksne. Den vigtigste af disse er gråd. I alle institutioner var børnenes gråd et signal til intervention og hjælp fra de voksne. Græd et barn kom der i stort set alle de situationer, jeg observerede straks en pædagog til for at trøste barnet. I de få tilfælde hvor der af forskellige grunde ikke kom nogen pædagog hentede omkringstående børn ofte en – særligt når det ikke drejede sig om konflikter mellem børnene. Den selvfølgelighed hvormed børnene forventede at de voksne hjalp (jf. også de to eksempler ovenfor) tyder på at de voksnes servicering af børnene er et centralt element i relationen mellem børn og voksen i institutionen. Pædagogernes hjælp i forbindelse med børn, der græder, skiller sig imidlertid ud ved, at den kommer uden, at pædagogerne skal gøres opmærksom på det. I mange tilfælde er en forudsætningen for omsorgen eller servicen at børnene beder pædagogerne om hjælp. Der er flere mulige forklaringer på dette: For det første er det af betydning at omsorgen ydes i et institutionelt arrangement. En situation med Axel kan illustrere dette:

Da Axel bliver afleveret om morgenen, bemærker Axels mor overfor EVA at Axel har spist hjemmefra – men måske alligevel vil have lidt morgenmad. Axel siger selv, at han gerne vil have lidt te, men går i gang med at lege og får derfor ikke umiddelbart noget.

Noget tid efter da Axel kommer ind på stuen har EVA forladt den og LIS er i stedet kommet derind. LIS spørger rengøringsassistenten (som ikke har hørt samtalen mellem Axels mor og EVA) om alle har fået morgenmad, hvilket rengøringsassistenten bekræfter.

Først en halv time efter, at han er kommet til institutionen siger Axel til EVA – der i mellemtiden er kommet tilbage: Jeg er mere sulten.

EVA: Ja din mor sagde, at du sikkert ville ha' en chokolademad.

AXEL sætter sig op til bordet: Ja

(AD4 20-72).

Udskifteligheden af de voksne og det forhold, at ansvaret for de børnene er delt, medfører således, at det i en række tilfælde er barnet selv, der må gøre opmærksom på sine omsorgsbehov. Dette understreges også af, at i situationer, hvor pædagogerne har det meste af sin opmærksomhed koncentreret på et eller to børn (som det fx ofte er tilfældet om morgenen), sker det oftere, at pædagogerne af sig selv foretager omsorgshandlinger. Dette peger på, at en simpel forklaring på, at pædagogerne kan have svært ved at være omsorgsfulde overfor det enkelte barn, er at de har ansvaret for mange børn.

Et andet forhold (som dog også kan fortolkes som en ideologisk forestilling, der skal forklare den manglende omsorg) er pædagogernes mål om at gøre børnene selvhjulpne. Pædagogerne opfordrer i en række tilfælde børnene til at gøre ting selv ud fra en betragtning om, at barnet skal lære. Barnet skal blive større og klarer sig selv. Dette er forbundet med hele udviklingsideen og om tilrettelæggelsen af et miljø, der ansporer denne udvikling.

Anne begynder at tage flyverdragt og rulleskøjter på.

Hun løber over til PAULA og siger: "Nu har jeg fundet dem" (beskyttere til rulleskøjteløb)... "PAULA kom så" [og hjælp med at give rulleskøjter på].

PAULA: "Du kan starte selv."

(AP1 113-118)

I Rosen fremstod det også som et selvstændigt mål, at få børnene til at verbalisere ønsker om omsorg:

Nikolai stikker sin fod med et løst snørebånd frem mod IDA (så det er indlysende, at han vil have hende til at binde sin sko).

IDA: Hvad skal jeg?

Nikolai: Binde

(D 020500)

Mette sidder sammen med en anden pige og klipper en prinsessekrone.
Hun beder PIL, der er kommet ind på stuen: Vi vil godt have noget klisterbånd.

PIL: Hvad skal jeg så gøre ved det?

Mette: Tage klisterbåndet. (Mette får klisterbåndet).

(MP1 111-118)

I de fleste af pædagoginterviewene gik det igen, at det, at børn beder meget om hjælp anses for problematisk af (og for) pædagogerne. At lære barnet at klare sig selv synes at være et af daginstitutionens åbenlyse udviklingsmål og et af de centrale kriterier for pædagogernes vurdering af barnet.

Beskæftigelsestilbud – musisk-kreative aktiviteter

Den ide der lå bag børnehaven fra pionerer som Fröbel og Montessori, var at barnets udvikling skulle støttes gennem, at barnet præsenteredes for en række pædagogisk tilrettelagt lege, legetøj, sanglege osv. (Grue-Sørensen 1966).

Dette sås som i kontrast til skolens pædagogik. Traditionelt har kreative og musiske aktiviteter fyldt meget i børnehaverne, og de udgør fortsat en væsentlig del af undervisningen på danske pædagogseminarier. Som påpeget af Andersen (se også Hauch 1986; 1995) er der i dansk børnehavepædagogik en stærk tradition at lægge vægt på netop legen og de kreative og musiske aktiviteter (Ronnefeldt 1997) Der er tale om aktiviteter, som igangsættes eller foreslås af pædagogerne. Undersøgelser kunne tyde på, at 90ernes selvforvaltningsbølge (jf. Andersen 1998b) har betydet, at denne type aktiviteter, der traditionelt har været forbundet med børnehaven, har ændret karakter og vægt. Formentlig består den historiske forandring dels i, at denne type aktiviteter er blevet sjældnere, og dels i at deltagelse i aktiviteterne i dagens danske børnehaver i stor udstrækning er frivillig for børnene (Broström 2004). Børnene bliver spurgt, om de vil deltage i aktiviteterne, eller pædagogerne igangsætter aktiviteterne, og børnene kan så slutte sig til hvis de ønsker det, og der er rum til det.

Dette er ikke nogen usædvanlig aktivitetstype i de observerede daginstitutioner, men den er på den anden side heller ikke så almindelig, som man kunne

forvente givet dens placering i børnehavetraditionen. Denne type aktiviteter kræver, at barnet er opmærksomt på, at aktiviteten foregår, og at hun eller han kan tage stilling til på hvilken måde, hun eller han kan eller vil deltage i den. Hertil kommer, at denne type aktiviteter tit er karakteriseret ved en vis eksklusivitet: I flere tilfælde kunne kun et begrænset antal børn kan deltage, og det gjaldt derfor om for barnet at bede om at være med eller tilslutte sig aktiviteten på det rigtige tidspunkt.

Axel sidder sammen med Kaja, Nicki og Ulrik og ser på at BARBRO laver en garnedderkop til Henriette. Axel vil også gerne have en edderkop, men der er ikke flere kastanier.

BARBRO: Men du og Kaja kan lave jeres "tegninger" færdige.

Axel, Jahnay og Ida går sammen med BARBRO ind på den gul stue og finder "tegningerne" (som snarere er en slags plasticmosaikker) frem.

Lars og Ole kigger ind på stuen.

Lars spørger BARBRO: Må vi være med?

BARBRO (til Lars og Ole): Nej I må gå ud. I kan ikke være med her. De tre har lavet tegninger.

(Lars og Ole går alligevel ind og kigger på. Ole stiller sig mellem Kaja og Axel.

Ole (til BARBRO): Jeg skal flytte, så jeg vil gerne tegne et hus.

BARBRO: Så må I lave det senere.

(AD4 477-493)

Udover at deltagelse i denne type aktiviteter kræver, at barnet "holder sig til", kræver de ind i mellem også at barnet i en vis udstrækning har en færdighed i den kreative teknik (fx at kunne tegne, klippe eller komme perler på snor), som er forbundet med aktiviteten.

Skolelignende aktiviteter

På mange måder er det, der foregår i en dansk børnehave i modsætning til skolens aktiviteter. Skolens *undervisning* er overvejende grad kendetegnet ved en formaliseret setting, hvor eleverne sidder stille og forholder sig til et mere eller mindre esoterisk *fag*, hvis indhold fastlægges af læreren, og hvor der eksisterer klarer kriterier for, hvad der tælle som relevant viden. Nyere

teori om diskurs synes at pege på, at skolens selekterende funktion netop manifesterer sig gennem denne interaktion, og der er derfor grund til at undersøge i hvilket omfang denne type interaktion findes i mit observationsmateriale. Det mest påfaldende er, i hvor ringe omfang denne type interaktion optræder. Dog havde alle institutionerne former for skoleforberedelse, hvor de ældste af børnene i det sidste halve eller hele år af deres tid i børnehaven deltog i mere skoleagtige former for aktiviteter. Observationer af disse aktiviteter og selvstændige aktiviteter for den ældste gruppe af børnene i det hele taget har dog ikke indgået i projektet. Fokus i projektet er børnehavens selvstændig kode og kompetencekrav. Og skal man se på i hvilket omfang skolens krav og kode sætter sig igennem i børnehaven, må man se på børn, der ikke står umiddelbart overfor at skulle starte i skolen – og ikke på børn i den sidste tid i børnehaven, som orienterer sig mod skolen. Det er bl.a. derfor, at fokusbørnene er udvalgt så deres skolestart ikke er nært forestående.¹⁰⁴

Der er ikke tale om en fast skillelinje mellem det jeg har betegnet som skolelignende aktiviteter, og det, jeg ovenfor benævner beskæftigelsestilbud. Man kan betragte de to begreber som dækkende over to forskellige former for pædagoginiterede aktiviteter, som adskiller sig på tre parametre nemlig mht. (1) barnets bestemmelse af om det vil deltage i aktiviteten eller ej, (2) hvorvidt evaluering indgår og (3) evalueringskriterierne. Skoleformatet er kendetegnet ved: at aktiviteten er obligatorisk og indholdet mere eller mindre fastlagt, at der indgår tydelige evalueringskriterier om ikke af det enkelte barn så dog af svarene – at der er ”rigtigt og forkert”, at denne evaluering foretages af pædagogen¹⁰⁵. Evalueringskriterierne er eksterne i forhold til barnet dvs. henter sin begrundelse i en ”saglig” målestok. Omvendt er beskæftigelsestilbudene kendetegnet ved at deltagelse er frivillig for barnet, at der ikke sker evaluering og at evalueringskriterierne er diffuse. Aktiviteterne svarer til hvad Bernstein (Bernstein 1974, 1977) betegner som henholdsvis synlig og usynlig pædagogik.

¹⁰⁴ Børnene observeredes i perioden marts – september 2000. Som et af kriterierne for udvælgelse af børnene indgik at de ikke skulle starte i skolen i sommeren 2000.

¹⁰⁵ Eller af en anden voksen – i en af situationerne er der således tale om en kommunal tandplejer, der underviser børnene i tandhygiejne.

Daginstitutionens aktivitetstyper kan rubriceres på et kontinuum fra den ustrukturerede "frie leg" til den planlagte undervisningslignende aktivitet. (se skema 7.1 nedenfor¹⁰⁶).

Skema 7.1 Aktivitetstyper

	<i>1. Børnesamvær</i>	<i>2. Beskæftigelses- tilbud</i>	<i>3. Undervisningslig- nende aktiviteter</i>
Initiativtager	Barnet/ andre børn	Pædagogen	Pædagogen
Deltagelse	Frivillig/ tilbud	Frivillig/ tilbud	Obligatorisk
Evaluering	(implicit)	implicit	eksplicit
Evalueringskriterier	ingen/ personlige	ingen/ personlige	saglige
Pædagogik	kvasiusynlig ¹⁰⁷	usynlig	synlig

Der er som sagt kun få aktiviteter af den undervisningslignende type. Som regel finder aktiviteterne sted i forbindelse med samlinger: I Tjørnen og Rosen var samlingerne fx ramme om forskellige pædagogiske lege, der tjente til træne børnene omkring forskellige kategorier. I Solsikken blev drengene på en af stuerne sammen efter frokosten og tegnede kropstegninger af sig selv på papirdug.

At der kun er få eksempler på denne undervisningslignende aktiviteter og beskæftigelsestilbud i observationerne er i sig selv er værd og bemærke. De undervisningslignende aktiviteter må således snarere ses som en kontrast til den type aktiviteter og relationer, der er dominerende i den danske

¹⁰⁶ Skemaet er ikke dækkende for alle typer af aktiviteter i daginstitutionen.

¹⁰⁷ Begrebssparret usynlig og synlig pædagogik refererer til Basil Bernsteins arbejde (Bernstein 1977) (dansk udgave: (Bernstein 1974). Bernstein har i interview selv karakteriseret den danske børnehavepædagogik som kvasiusynlig (Bayer 1998).

børnehave.¹⁰⁸ I modsætning til børnenes indbyrdes samvær og de kreative aktiviteter er deltagelsen obligatorisk og der er en indholdsstyring og saglig evaluering af det der foregår. Dette er i kontrast til børnehavens sædvanlige aktiviteter, hvor deltagelse er frivillig og hvor evalueringen (i det omfang den overhovedet finder sted) mere går på barnets personlighed.

Når de voksne leger

I mine observationer er der nogle få situationer, hvor pædagoger leger med børnene. Der er tale om få situationer – kun i et tilfælde en kvindelig pædagog. Det karakteristiske omkring legen er i de fleste tilfælde, at pædagogen er opslugt i aktiviteten og indgår i en fællesskab, hvor der ikke er nogen klare børn/ voksenpositioner. Den voksne handler på linie med børnene. I alle tilfælde var der tale om kendte legeformater, der først og fremmest var kropslig: fangeleg, køre på cykel, fodbold. Pædagogernes position lader sig – i legen – ikke kvalitativt skelne fra større eller dominerende børns. I kraft af deres størrelse og styrke er det pædagogerne, der dominerer legen – men legen bliver forhandlet, og den voksne må forhandle indhold (og i det den efterfølgende situation optakt).

KAJ (er kommet ind på midterstuen): Hvis I alligevel ikke tegner, skal I stille farveblyanterne på plads (...) Hvornår skal vi ud og spille fodbold? Drengene afviser at være med til fodbold, og KAJ foreslår både fange og gemme.

Martin: Jeg hader alle lege.

KAJ: Hvis I rydder stolene væk kan vi gå ud og lege.

Børnene rydder stolene væk og går ud.

(MD4 132-140)

Når de pædagogerne leger udøves deres dominans således ikke på baggrund af position, men i kraft af en række af de samme kompetencer som børnene i deres indbyrdes interaktion anvender til dominans: at tage initiativ, at være kropsligt hurtigst og stærkest. Når pædagogerne leger illustrerer det således,

¹⁰⁸ Herudover påkalder eksemplerne sig interesse fordi de antyder konsekvenserne forandring af daginstitutionen i retning af det mere undervisnings- eller læreplansorienterede (Ellegaard 2001, 2004a).

at voksne sædvanligvis strukturelt befinder sig i en anden position end børn. Legen er netop kontrasten hertil, fordi den voksne her på den ene side træder ud af denne position og derfor er nødt til at forhandle aktiviteterens indhold og de forskellige roller i legen – men på den anden side er i stand til at udnytte sin fysiske og kompetencemæssige overlegenhed til at dominere på de samme måder, som de ældre børn typisk gør. På denne måde illustrerer situationer, hvor pædagogerne leger, hvordan voksnes dominans på den ene side kan forstås som udspringende af forskellige positioner, og på den anden side som et spørgsmål om de voksne som mere socialt og fysisk kompetente end børnene.

Rammesat selvforvaltning

I dette kapitel har jeg med afsæt i pædagogernes dominerende sociale position uddybet beskrivelsen af børnehavens sociale struktur. Jeg har vist, hvordan kravene til børnene og deres aktiviteter på den ene side er karakteriseret ved pædagogernes rammesætning, ordensopretholdelse og bestemmelse, men pædagogerne på den anden side indenfor disse rammer giver børnene en udstrakt grad af selvbestemmelse. Dette er ikke ensbetydende med, at man i forhold til relationen mellem pædagoger og børn kan tale om en forhandlingsbørnehave: Pædagogernes rammesætning og intervention i forhold til børnene er ikke til diskussion. En af konsekvenserne af dette er, at børnene må opbygge en kompetence til at kunne skifte mellem forskellige aktiviteter: Fx fra leg til frokost – og tilbage til legen igen.

Afslutningsvis har jeg diskuteret hvordan aktiviteterne i børnehaven adskiller sig fra skolens undervisning: Der er ingen synlige saglige kriterier. Kendskab til omverdenen og kulturteknikker som tal og bogstaver, og de dertil knyttede saglige evalueringskriterier, spiller kun en perifer rolle i aktiviteterne.

I stedet er det personlige kompetencer – at kunne tage vare på sig selv, at kunne overholde visse sociale ordensregler – som er i centrum.

Kapitel 8. Børnehavens kompetencekrav og børnenes håndtering af kravene

Jeg har i kapitel 6 og 7 karakteriseret den sociale struktur i de observerede børnehaver – idet jeg dog ikke er gået nærmere ind i beskrivelsen af børnesamværet (det ser jeg på i kapitel 9). Jeg skal i dette kapitel diskutere hvilke kompetencekrav, der synes at udspringe af denne sociale struktur og give en række eksempler på forskellige former for håndtering af disse kompetencekrav.

Centrale karakteristika ved livet i de observerede daginstitutionerne er:

- at daginstitutionerne er institutioner, hvor relationerne mellem børn og pædagoger som udgangspunkt er offentlige og kontraktlige.
- at der sammenlignet med familien er mange børn pr. voksen omsorgsperson.
- at den daglige rytme i institutionerne i de fleste af institutionerne er rutineret på en måde hvor størstedelen af dagen – for børnene – går med ”fri leg” (dvs. samvær mellem børnene som pædagogerne i ringe grad intervenserer i) afbrudt af faste aktiviteter – middagsmåltidet og eftermiddagssamlingen – der stort set styres af pædagogerne.
- at pædagogerne rammesætter børnenes aktiviteter, dvs. at de bestemmer hvornår hvilke aktiviteter kan finde sted, overvåger børnene, herunder deres frie leg og intervenserer – af og til spontant – men for det meste når de på baggrund af overvågning opfatter det som nødvendigt.
- at en vigtig del af relationen mellem pædagoger og børn består i, at pædagogerne drager omsorg for og servicerer børnene, samtidig med at pædagogerne stræber efter at gøre børnene så selvhjulpne som muligt.
- at pædagogerne kollektivt opretholder en vis orden – dvs. en tilstand hvor normer for hvilke aktiviteter der kan foregå (og hvor, hvornår og hvordan) overholdes og hvor børnene er relativt stille – kropsligt og lydligt.
- men at pædagogerne på den anden side har et ideal om at fastlæggelsen af denne orden i så høj grad som muligt overlades til børnene.
- at pædagogerne når de skal karakterisere det gode børnehavebarn lægger vægten på at barnet er harmonisk og selvhjulpent.

Hvilke kompetencekrav konstituerer disse træk i daginstitutionen? Som beskrevet i kapitel 5 kan kompetencekravene både forstås som en *strukturel nødvendighed og norm der skal overholdes*, men den kan også ses som en *udfordring til at udvikle bestemte kompetencer*. Dencik (2004) argumenterer for at krav er udfordringer og dermed en mulighed for at udvikle bestemte kompetencer.

De fleste af kravene har karakter af *balancer*, dvs. barnet skal finde en måde at håndtere modsatrettede handlingskrav, der udspringer af den sociale struktur. For flere kompetencer er karakteriseret ved at være en afbalancering mellem to forskelligt rettede krav – fx krav om at kunne indgå i relationer til mange forskellige børn og voksne på den ene side og krav om at kunne etablere personlige relationer på den anden side. Denne afbalancering gør de kompetente handlinger i observationer ikke blot lader sig aflæse som objektivt registrerbare fremviste kompetencer (at fremvise sine færdigheder for åbenlyst eller dominerende kan ofte fortolkes som manglende kompetence), men snarere som om, at dagen bare glider for barnet. Ind imellem fremstår kompetente handlinger dog som ”mesterlige” træk, når barnet på en og samme gang honorere flere krav fx ved at omdefinere kravene eller situationen.

De vigtigste af de kompetencekrav (udover de krav, der knytter sig direkte til børnesamværet) er:

1. Krav om at kunne indgå i ikke-personlige relationer og kunne skabe personlige relationer.
2. Krav om at holde sig i gang.
3. Krav om at balancere mellem at holde disciplin og andre intentioner.
4. Krav om at balancere mellem at være selvhjulpen og at kunne bede om hjælp.

1. Krav om at kunne indgå i ikke-personlige relationer og kunne skabe personlige relationer.

Det forhold, at daginstitutionen er en institution, hvor relationerne mellem personer er offentlige og principielt udskiftelige, kræver noget andet af

barnet end familien gør. Barnet skal håndtere at forlade de familiære relationer, at blive afleveret og at opholde sig i en social sammenhæng, som ikke er familiær og personlig. Barnet skal kunne indgå i relationer med mange forskellige mennesker - både børn og pædagoger.

At relatere sig til mange forskellige pædagoger synes ikke i sig selv problematisk for de 5 årige fokusbørn. Men som illustreret i kapitel 5 er der flere af fokusbørnene for hvem overgangen fra familie til daginstitution (fortsat) er problematisk. Dette er dog for ingen af børnenes vedkommende en problematik, der synes at "smitte af" på resten af dagen – og skal måske derfor snarere tilskrives samspillet mellem børn, forældre og daginstitution end relationen til daginstitutionen. Dvs. at relationerne og handlingerne i afleveringssituationen for en række børns vedkommende er bestemt af, at der er tale om en *overgang* fra (de emotionaliserede) familiære relationer til de mere offentlige og udskiftelige daginstitutionsrelationer.

Udskifteligheden er et vilkår som fokusbørnene synes at have vænnet sig til. At der netop er tale om en tilvænning synes følgende situation at illustrere:

Lene er en 3årig pige der lige er startet i børnehaven. Hun går grædende rundt – hun tager METTE i hånden.

METTE: Skal du over og sidde hos PATRICIA?

PATRICIA tager Lene op på skødet: "Kan du slet ikke få det til at gå, når CECILIE ikke er her?"

(Lene ryster på hovedet)

PATRICIA: Hvad har du med i din madpakke?

Lene tager pakken op og kigger – hun er holdt op med at græde.

(E 220500)

Situationen illustrerer, hvordan man i Tjørnen som i andre institutioner havde en pædagog, der var specielt ansvarlig for børnene og at dette i nogen tilfælde førte til at børn derfor knyttede sig særligt til denne pædagog. Situationen illustrerer, at pædagogerne er opmærksomme på dette forhold. Men den viser samtidigt, at barnet netop er nødt til at lære at klare sig. Yndlingspædagogen er *ikke* på arbejde denne dag, og Lene må derfor i stedet blive trøstet af en af de andre pædagoger på stuen.

Men udskifteligheden udgør også en mulighed for nogle af børnene. Blandt fokusbørnene var der således eksempler på børn, der enten skelnede mellem forskellige pædagoger – eller som i tilfælde hvor de ikke kunne få en ønsket relation eller tilladelse fra en pædagog gik videre til en anden.

Ole vil gerne lege med Asta og Mia. Ole prøver at komme ind i den hule de har bygget i tumlerummet, men bliver afvist. Da DORTE kommer hen til gruppen siger Ole til hende: Jeg må ikke være med.

DORTE: Hvorfor må Ole ikke være med?

Mia: Fordi, fordi...

Asta: Han må godt for mig – man han må ikke for Susan [der ikke er der]...

Ole bliver ved hulen, og DORTE går.

Ole siger flere gange: Jeg har ikke nogen at lege med.

Mia: Du må ikke være med alligevel.

Ole bliver alligevel ved med at cirkle omkring "hulen". Asta løber ud og henter METTE, men hun løber forbi DORTE, som jo lige har forsøgt at få dem til at lege med Ole. Asta vil have METTE til at sende Ole ud af rummet.

METTE: Hvorfor spørger I ikke DORTE? Hvad sker der?

(AD3 277-310)

I denne situation var METTE opmærksom på, at hun blev kontaktet i stedet for DORTE, men situationen viser, hvordan det forhold, at der er flere forskellige pædagoger giver Asta mulighed for at finde den voksne autoritet, der kan støtte i at et uønsket barn bliver sendt væk fra aktiviteten. Der er flere situationer i observationerne, hvor børn skelner mellem de forskellige pædagoger også når det, som i dette tilfælde, drejer sig om mere instrumentelle intentioner. Det er imidlertid ikke noget udbredt fænomen – for normen er netop, som det også understreges i situationen, at enhver pædagog kan træde i stedet for en anden, og at børnene derfor har spurgt alle pædagogerne, når de har spurgt en.

Daginstitutionens udgør en offentlig arena, hvor barnet møder mennesker, som det ikke har et privat forhold til. Voldsomme affekter eller emotioner er usædvanlige: Også dette er en norm, der overholdes af stort set alle

fokusbørnene særligt i relation til de voksne. Store følelsesudbrud – verbale og kropslig – er meget usædvanlige.

At der er tale om udskiftelige voksne, der ikke nødvendigvis er opmærksomme på børnenes individuelle behov, betyder, at børnene må opbygge en kompetence i, at kunne gøre opmærksom på sig selv – det kan være for at få hjælp, eller det kan være for at deltage i en aktivitet. Ikke at kunne gøre det kan være problematisk – som et situation med Martin viser¹⁰⁹:

DORTE råber på legepladsen: Alle børn skal ind og spise.

PIL siger til Martin: Du skal dække bord – hvem skal hjælpe dig?

Martin: Karsten.

PIL: Karsten kan ikke. Han har fået lov til at være ude sammen med Matias. Martin – hvem skal det så være?

(Martin går omkring. Han går hen og gynger)

PIL: Martin –hvad sagde jeg?

Martin svarer ikke.

PIL: Du skal vaske dine hænder og gå ind og tisse . Så beder jeg KAJ hjælpe dig...så finder jeg en [til at hjælpe dig?]

Martin løber ind på mellemstuen. Martin dækker bord alene. KAJ sidder og overvåger børnene. Da Martin er næsten færdig siger Molly til KAJ: Hvem hjælper Martin?

(MD4 242-258)

Situationen illustrerer, hvordan Martin ikke får hjælp, fordi han ikke beder pædagogen om det i situationen. Men problematikken med at bede pædagogerne om noget er en balance: På den ene side er det nødvendigt for at deltage i nogle typer af aktiviteter eller få hjælp og omsorg – på den anden side opfattes børn, der i for vid udstrækning henvender sig til pædagogerne som problematiske børn. I interviewet med Martins pædagoger blev han således netop han af pædagogerne beskrevet som et barn, der ”har fundet ud af at man kan greje den, så tingene bliver gjort lidt for en”. (PÆD2 365-366)¹¹⁰. Man kan sige at mine observationer peger på, at det er problematisk

¹⁰⁹ Se også situationen med Axel (AD4) side 183.

¹¹⁰ Diskrepansen mellem pædagogernes karakteristik af Martin og observationerne er bemærkelsesværdig. Martin bad kun om hjælp (i en konflikt med andre børn) en

ikke at kunne gøre opmærksom på sig selv, mens interviewet omvendt peger på, at pædagogerne opfatter det som problematisk, hvis børnene skal have for meget hjælp. Kompetencekravet er altså både at kunne gøre opmærksom på sig selv i en sammenhæng, hvor barnet betragtes på linje med mange andre, men også at kunne klare mere udskiftelige og ikke-personlige relationer.

Paradoksalt betyder strukturen af daginstitutionens sociale liv, at en central udviklingsudfordring for børnene er, at "personliggøre" nogle af de udskiftelige relationer. Denne personliggørelse manifesterer sig først og fremmest i *relationerne til andre børn*. Det er de andre børn – særligt de, der minder om dem selv dvs. har samme stuetilhørsforhold, køn og alder – der udgør børnenes personlige sociale relationer i daginstitutionen.

Der er dog nogle af børnene som er "særlige" for pædagogerne. Der kan enten være tale om børn som der bliver lyttet til eller talt meget med. Palludan (2002) peger på at der er nogle børn, der bliver "samtalepartnere" og i højere grad behandles som voksne. Der er også enkelte eksempler på interaktion mellem børn og pædagoger i mine observationer. En anden "mulighed" for at blive set som noget særligt er ved at skille sig negativt ud – ved markant ikke at leve op til kompetencekravene. Og her er det påfaldende at flere pædagogerne i interviewene gav udtryk for at deres opmærksomhed særlig var rettet mod de børn, som er problematiske på den ene eller anden måde (se Ellegaard 2004b).

2. At holde sig i gang

At daginstitutionens dagligdag er struktureret sådan, at aktiviteterne størstedelen af tiden bestemmes af børnene selv, betyder, i kombination med de mange børn pr. voksen, at det at holde sig i gang er en afgørende kompetence. Det store flertal af fokusbørn er da også i aktivitet størstedelen af

gang i løbet af den dag, han blev observeret. Men pædagogerne karakteriserede ham som en, der var vant til at blive hjulpet af andre, og mente at det var et stort arbejde at vænne ham til selv at klare sig uden at bede om hjælp. "Han er lillebror, han har fundet ud af, at man kan greje den, så tingene bliver gjort lidt for en, og sådan ser jeg ham også i nogle sammenhænge i dag." (PÆD2 365-367)

Der er flere mulige forklaringer på dette: Enten har Martin i hele sin tid i børnehaven været dårlig til at bede om hjælp. Men en anden mulighed er, at han i starten af sin institutionskarriere i for høj grad har bedt om hjælp – og at pædagogerne har "aflært" det i en grad, så han ikke spørger om hjælp, når han faktisk har brug for, og i følge børnehavens normer, ret til den.

dagen. Dette er et strukturelt krav, men det expliciteres også tydeligt af pædagogerne. Børnene forventes at være i gang med et eller andet – og hvis de i længere tid af gangen ikke er i gang med noget, bemærkes det af pædagogerne. I alle pædagoginterviewene nævnes børn der ikke er i gang med noget – børn der ”tusser rundt” (Birte) eller ”er flydere” (Patricia) – som problematiske. Dette gælder generelt inaktivitet – men særligt, at de ikke relaterer sig til andre børn (se kapitel 9). Som sagt er den norm inkorporeret hos de fleste børn – og det var få tidspunkter, hvor nogle af fokusbørnene, ikke var i gang med en eller anden aktivitet. Men der er i materialet situationer med børn, der ikke er i gang med noget – særligt om morgenen – som opfordres til dette af pædagogerne. Det er dog ikke almindeligt, at pædagogerne sætter børnene i gang. Dette understreger, at der er tale om en norm, som de fleste børn lever op til. En enkelt af de observerede pædagoger (Pernille) adskilte sig fra de andre ved, at hun meget hurtigt spurgte børnene på sin stue, hvilken aktivitet de ville i gang med. Et andet eksempel på igangsætning var Annes morgen (6-111). Anne mødte tidligt (kl. 7.15) og sad i lang tid for sig selv, først lavede hun ikke nogen aktivitet og derefter tegnede og klippede hun. Pædagogerne markerede flere gange, at de mente at hun måtte i gang med noget:

PAULA: (Anne) Vil du ikke tegne en tegning til mig?

og lidt efter siger hun til en mindre pige: ”Vil du ikke prøve at få lidt gang i Anne? Hun skal trækkes op.”

(AP1 30-33)

Paradoksalt nok kom Anne i gang med at lege, så snart nogle af de piger hun særligt var knyttet til ankom til institutionen. Men forventningen var altså at hun skulle være i gang – og helst i aktivitet med andre børn forholdsvis hurtigt.

Kravet om at være i gang skal imidlertid afbalanceres i forhold til måden som aktivitet skal foregå på. Dels skal den foregå under hensyntagen til kravene om orden og om hvilke aktiviteter der kan foregå hvor og hvornår. At løbe indendøre er fx ikke en relevant måde at ”være i gang”. Og barnet må kunne stoppe sin igangværende aktivitet, hvis der fx er frokost eller samling. At være i gang skal heller ikke forstås som at være i gang med hvad som helst eller blot

at lade sig gribe af den nærmeste igangværende aktivitet. Som det diskuteres nærmere i kapitel 9 og 10 er det betydningsfuldt, at barnet etablerer en vis form for struktur og autonomi i den turbulens, som udgøres af mange forskellige grupper af børn, der leger hver deres lege.

3. Krav om at overholde den pædagogdefinerede orden

Størstedelen af fokusbørnene overholder med stor selvfølgelighed ordenskravet. At overholde daginstitutionens normer fx for, hvornår man skal tie stille, hvornår man skal spise, hvor man må løbe og ikke må løbe osv. fremstår nærmest selvfølgeligt for de observerede fokusbørn. I vidt omfang består børnenes håndtering af dette krav karakter af, at de underlægger sig de eksisterende normer og i hvert fald retter sig efter pædagogernes instruktioner af dem, når de er tilstede. Hertil kommer, at børnene i en række tilfælde aktivt minder andre børn om normerne – også selvom der ikke er pædagoger til stede. Det overordnede indtryk er således, at børnene håndterer dette kompetencekrav ved at leve op til pædagogernes og institutionernes ordensregler. Men samtidig er det også evident, at børnene håndterer ordensnormen på en måde der gør, at man langt fra blot kan tale om underkastelse eller internalisering.

Hvis man for det første ser på de tilfælde, hvor børnene minder hinanden om ordensnormene er det oplagt, at normerne ikke bliver bragt på banen i alle situationer. Normerne – og i en række tilfælde også pædagogerne – bliver først og fremmest inddraget, når andre børns handlinger kommer på tværs af egne intentioner. Nogle af disse situationer er Agnes (225) der stopper et andet barn i at dele tallerkner ud, for der er kun en der skal dele tallerkner ud – og det er denne dag Agnes. Eller Asta, der siger til en af pædagogerne, at Marie har slik med i børnehaven (hvilket man ikke må have) efter, at Marie har nægtet at give Asta noget af det. Eller fødselsdagsbarnet der deler kiks ud og flere gange demonstrerer sin kontrol over situationen ved at sige til de andre børn ”I skal tie stille, ellers får I ingen kiks” (MP3 117-119).

Ordenen bliver altså ofte brugt til at opnå en symbolsk gevinst i børnefællesskabet.

For det andet handler langt de fleste af fokusbørnene ind imellem på måder, hvor de gør *modstand* mod eller *omgår* pædagogernes orden. Også andre forskere (Strandell 1994; Danby & Baker 1998; Warming 2000) omtaler denne modstand. Leavit (1991) ser den ligefrem som et centralt strukturerende fænomen i førskoleinstitutioner. Gulløv (1999) tillægger derimod ikke modstand nogen særlig betydning. Så vidt jeg kan se er modstand og omgåelse af pædagogernes orden almindeligt forekommende i danske daginstitutioner. Det giver dog næppe mening at se den som det afgørende fænomen: Dels er overholdelsen af normerne som sagt langt mere påfaldende og dels er hovedparten af børnenes interaktion rettet mod andre børn. Snarere er der tale om, at børn i en række tilfælde omgår eller yder modstand mod ordenen, fordi den kommer på tværs af børnenes egne intentioner om, hvilke aktiviteter de ønsker at igangsætte. Men jeg har observeret enkelte tilfælde af børneaktiviteter, der må fortolkes først og fremmest som en åbenlys modstand mod de voksnes orden¹¹¹:

Denne frokost var afløseren pædagogmedhjælperen TANJA alene på Første stuen med ca. 10 børn. Mikkel løber ind og sætter sig ved et lille bord ved siden af det store bord hvor alle de andre børn sidder. Mikkel råber til Lester: "Hej Lester – jeg sidder her." Lidt efter kommer TANJA og siger til Mikkel: "Hvorfor sidder du alene?". Hun begynder at pakke Mikkels madpakke sammen. Mikkel: "Jeg vil gerne sidde i ro og fred." TANJA ignorerer ham og flytter hans ting. Børnene pakker deres madpakker ud og stiller dem på en tallerken. Gustav griner og siger til TANJA: TANJA du skal hjem nu.

¹¹¹ En anden situation, der har 3 6 års piger, Marie, Brit og Molly, i centrum er følgende (AP1 262-271):

PATRICIA→Marie: Vil du godt holde op [med at klappe sig på benene].

(Brit og Molly starter på at klappe sig på benene og kigger smilende og provokerende på PATRICIA).

PATRICIA: Er der nogen, der har noget at sige?

Brit: Må mig og Marie og Maja lege herinde i pudrummet?

PATRICIA: Jeg havde egentlig tænkt mig at vi alle sammen skulle ud.

Marie: Jeg glæder mig til jeg skal på fritter.

Mikkel og Gustav sidder og kigger ned under bordet og griner. (...)
Mikkel rækker tunge af og siger øf til Sara (der sidder et par pladser fra ham).
TANJA: Mikkel – stop.
Lidt efter starter børnene på at råbe højt ”Vi leger stilleleg – vi leger stilleleg.”
(MD3 165-187)

Som nævnt i kapitel 7 var der i Rosen en særlig disciplin omkring måltiderne. Børnene blev ofte tysset på af de faste pædagoger. Og børnene var almindeligvis mere stille under spisningen end børnene i de andre institutioner. Så situationen minder på sin vis – om end i modereret udgave – om en normalt disciplineret skoleklasse, der har vikar. Børnene gør modstand mod ordenen – oven i købet på en implicit næsten sarkastisk facon ”Jeg vil gerne sidde i fred og ro”, ”vi leger stilleleg” – når den pædagog, der er på stuen ikke har den sædvanlige autoritet. Og de gør vel og mærke modstand på en måde, hvor det er denne orden, der er i fokus.
Mere sædvanligt er at ordenen simpelthen kommer på tværs af de intentioner eller aktiviteter, som børnene har i gang. Og at det derfor for børnene drejer sig om at *omgå* ordenskravet. Gerne på en måde hvor det ser ud som om, de overholder det.

På Tjørnen er det en fast aktivitet, at pædagogerne på et eller andet tidspunkt mellem klokken 3 og 4 kalder børnene sammen for at rydde legepladsen op. Klokken er halvfire, og IDA råber ud over legepladsen: ”Alle de mange børn, der er her – så er der oprydning.”

Asta, Fiona og Ninna, der leger, lader som ingenting. 7-10 andre børn deltager i oprydningen.)

METTE: Asta, Fiona og Marie – I skal rydde op.

(Asta går ikke i gang med at rydde ikke op – men fortsætter med at ”fodre” hønsene. Hun laver sandkager sammen med Ditlev.

Der bliver igen kaldt på nogle af børnene (”ryd op”), således siger

NIELS: ”Stig og Nikolas – Hvorfor sidder I bare her og leger – mens vi andre rydder op?”

Asta siger til Ditlev: Nu kommer der nogen. Skynd dig – vi gemmer os.
 (Ditlev og Asta gemmer sig i et buskads med de ting, de leger med. De løber ud fra deres skjul, da der kommer en pædagog forbi
 Nu siger Asta til Marie: "Der er nogle flere ting, vi skal rydde op... der og der." Hun peger på tæpperne og på de legesager hun og Ditlev har lagt ind under buskadset)
 Marie rydder op, mens Asta går sammen med Ditlev. Måske skal de i gang med at rydde legetøj op, men i det samme kalder Marie på Asta: "Vil du være med til at gynge?"
 Asta løber over og gynger sammen med Marie og Tabita.
 (AD3 442-463)

Situationen illustrerer, hvor kompetent Asta på en og samme gang:

- Kan håndterer reglen om at børnene skal rydde op og at pædagogerne overvåger, at de gør det.
- Kan fortsætte aktiviteterne sammen med de andre børn.
- Kan få det til at se ud som om, hun deltager i oprydningen.

Situationen illustrerer den kompetente håndtering som flere af fokusbørnene, har kapacitet til. Den er også et eksempel på, hvordan flere af de 5 årige fokusbørn er i stand til at lade som om, de overholder ordensreglerne, selvom de faktisk ikke gør det. Den er dog ikke særligt almindelig.

Endnu sjældnere er, hvad man kan betegne som "forhandlinger" mellem børn og pædagoger. Hvis man ved forhandlinger forstår, at de retningslinjer eller dessiner som pædagogerne giver, er genstand for diskussion og overvejelse mellem pædagoger og børn findes "forhandlingsbarnet" ikke i børnehaven. Der er ingen eksempler på, at pædagoger lancerer aktiviteter, som børnene får ændret. Der er ganske vist en del situationer, hvor pædagoger fremsætter aktivitetsforslag overfor børn – men i så fald er de klart formulerede som tilbud eller forslag. Og der er en del eksempler på børn, der omgår pædagogernes dirigering og ordenskrav. Der er eksempler på at nogle af fokusbørnene (særligt pigerne) *forsøger* at forhandle med pædagogerne – men ingen eksempler på at dette lykkes.

Kontrasten til flere af børnenes afleverings- og afhentningssituationer med forældrene og mange af fokusforældrenes beskrivelser af situationer i hjemmet er slående. For mange af børnenes vedkommende forhandler børn og forældre i betydningen, at måden som aktiviteter foregår på, hvor længe de skal vare osv. er genstand for diskussion, der i flere situationer fører til ændringer. Ændringer der ikke afstedkommes af børnenes indvendinger i relationerne mellem børn og pædagoger.¹¹²

4. Krav om at være selvhjulpen – at kunne bede om hjælp

I kapitel 7 har jeg beskrevet pædagogers omsorg og hjælp til børn som en central aktivitet i daginstitutionen. Men jeg har også beskrevet, at omsorgen i mange tilfælde forudsætter, at barnet gør opmærksom på, at det har brug for den. Ligeledes at pædagogerne tilskynder børnene til selv at være ansvarlige for handlinger, som at tage tøj på osv. Og at børn som skal have meget hjælp i alle pædagoginterviewene nævnes, som børn, der opfattes som problematiske eller – kunne man sige – som nogen, der mangler kompetence.

Paradokset er, at der er tale om en balancegang: At være et kompetent barn er at være selvhjulpen – men det er også verbalt at kunne bede om hjælp og omsorg. Situationen med Martin, der nævnes i starten af dette kapitel (s. 195), som ikke beder en pædagog om hjælp til at dække bord er et eksempel på, hvad der sker, hvis barnet ikke verbalt beder om hjælp i en situation, hvor han eller hun har brug for den. Han eller hun må klare sig uden hjælpen. Der er andre tilsvarende situationer, særligt med nogle af fokusdrengene.

Som vist (se situationerne s. 185) er kravet også helt eksplicit i en række situationer, hvor det er umiddelbart indlysende, at børnene ønsker hjælp og hvilken hjælp de ønsker, men hvor de alligevel, eksplicit og verbalt, bliver opfordret eller tilskyndet til at give udtryk for, at de skal have hjælp og hvad de skal have hjælp til.

Der kræves altså (i hvert fald af de 5 årige), at de er i stand til at bede om omsorg og hjælp, og dette er kompetence, der tilsyneladende fremelskes af

¹¹² Dette er formentlig en del af baggrunden for at flere af pædagogerne i interviewene taler om, at børnene "snører" deres forældre, at forældrene er for dårlige til at "sætte grænser" osv.

pædagogerne. Men samtidig må denne bedes om hjælp ikke tage overhånd. I interviewene findes dette ved, at pædagogerne nævner børn, der skal have meget hjælp eller som ofte appellerer til de voksne om hjælp, som særligt problematiske (dvs. de opfylder ikke de forventede kompetencekrav). Også i observationerne kommer denne ved flere anledninger til udtryk. Fx understreger pædagogerne verbalt, at de forventer at børnene selv tager hånd om det, de selv kan klare:

Mette rækker ud efter skummetmælken, men fortryder.

Mette →PIL: Vil du ikke hælde mælk op til mig?

PIL: Kan du ikke hælde mælk op selv?

Mette: Nej

PIL: OK – så hælder jeg det op for en gangs skyld.

(MP1 212-216)

Opsummering

Af daginstitutionens strukturelle indretning udspringer en række krav (idet jeg her ser bort fra børnesamværets krav, der behandles i kapitel 9 og 10). Krav som dels er normer børnene *nødvendigtvis* skal leve op til, udfordringer der giver børnene en *mulighed* for at udvikle bestemte kompetencer. Jeg har beskrevet hvordan den kompetente håndtering af kravene i mange tilfælde må ses som en *afbalancering* af forskellige krav: Relationer baseret på udskiftelighed og instrumentalitet balanceret overfor personlige relationer. At holde sig selv i gang balanceret overfor at kunne gøre opmærksom på sig selv. At overholde ordensnormerne balanceret overfor at kunne gennemføre egne intentioner. At kunne tage hånd om sig selv overfor at kunne bede om hjælp. (se nedenstående skema 8.1)

At håndterer balancerne kompetent understøttes af

- at kende og kunne overholde normerne
- fornemmelse for situationen – hvilken type situation, der er tale om og hvad der er mulige handlinger i situationen
- fleksibilitet – at kunne tage højde for de andre interaktionsdeltageres træk, forandringer i situationen osv.

- sproglig kompetence: Den sproglige kompetence er i mange situationer den mest effektive og legitime måde at komme igennem med sine intentioner på.

Skema 8.1. Børnehavens kompetencekrav, balancer og udfordringer¹¹³

Norm	Balanceres i forhold til:	Udfordring
1. - Krav om at kunne indgå i offentlige relationer til voksne og andre børn - Krav om at kunne kontrollere egne affekter	- At kunne etablere personlige relationer til (nogle få) andre.	- At kunne handle kompetent på en offentlig scene, dvs. med den nødvendige selvhævdelse og affektkontrol, og udnyttelse af de instrumentelle muligheder
2. - Krav om at holde sig i gang	- At overholde reglerne for aktivitet, tid, rum og orden - At kunne afbryde aktiviteter - At strukturere aktiviteter	
3. - Krav om at overholde orden	- Krav om et vist niveau af selvhævdelse	- At omgå orden
4. - Krav om at kunne tage hånd om sig selv	- At kunne bede om hjælp	

¹¹³ Børnesamværets kompetencekrav indgår ikke.

Kapitel 9. Børnesamværet

I kapitel 6 og 7 har jeg understreget betydningen af børnesamværet og den frie leg i de kompetencekrav, som børnehaven stiller. I mine og Teresa Harms' observationer er børnesamværet den tidsmæssigt klart dominerende aktivitet.

Jeg har peget på, at såvel knapheden på voksne, den tidslige og rumlige indretning og den pædagogiske ideologi understøtter børnesamværets betydning. I kapitel 8 diskuterede jeg endvidere betydningen af, at børnene holder sig i gang. "At holde sig i gang" er for pædagogerne i høj grad også et spørgsmål om, at barnet relaterer sig til andre børn. Hertil kommer at børnenes relationer til andre børn i alle pædagoginterviewene indgik som et vigtigt aspekt i bedømmelsen af det enkelte barns kompetencer.

Børnefællesskabet har altså en central betydning såvel i institutionens sociale struktur som i pædagogernes bedømmelse af barnet.

Børnefællesskabets betydning udspringer ud over den voksenorganiserede rammesætning og pædagogernes handlinger i høj grad også af børnenes egne handlinger.

Man kan sige, at mens børnehavens "mangel" på voksne, pædagogernes instrumentelle relateren sig til børnene og deres organisering af dagen med vægten på, at børnene laver aktiviteter sammen er en negativ tilskyndelse til, at børnene først og fremmest orienterer sig mod andre børn, udgør børnene en positiv tilskyndelse for hinanden. Børn tiltrækker andre børn. Dencik et al. (1988) omtaler ligefrem børnene som "sociale magneter" for hinanden. Det synes som om børnene har en spontan tilbøjelighed til at relatere sig til hinanden. Det er dog ikke muligt på baggrund af observationerne i den danske børnehave at konkludere, at denne tilbøjelighed har sin rod i en eller anden form for antropologisk eller udviklingspsykologisk lovmæssighed (som det antydes af Harris (1995; 1998) og Frønes (1994)). For såvel børnehavens struktur som pædagogers og forældres interaktioner overfor børnene er med til at styrke, at børnene først og fremmest forholder sig til hinanden. Børnenes orientering mod hinanden foregår således i et rum, hvor der er mange flere børn end voksne, hvor der (jf. Dencik et al. 1988) er strukturel "mangel" på voksenkontakt, og hvor pædagogernes handlinger overfor børnene tilskynder børnene til at interagere med hinanden snarere end med de voksne.

Men børnefællesskabets sociale tiltrækningskraft fremgår selv af de situationer, som var domineret af pædagogerne. Måden som børnene handlede på til samlinger er eksemplarisk: Samlingerne er som aktivitet karakteriseret ved, at det er pædagogen, der er i centrum. Ved de observerede samlinger var det pædagogen eller pædagogerne, der talte det meste af tiden. Det er pædagogen, der dirigerer aktiviteten, og hvad der tales om. Trods dette var børnenes opmærksomhed ofte vendt mod de andre børn. Børnene fulgte fx andre børns reaktioner. Børnene flyttede rundt i forhold til hinanden, som denne situation viser:

JON kalder ud på legepladsen: "Så er der frugt."

Alle børnene går ind i børnehaven. Amdi går ind på krokodillestuen. Han sætter sig på den sidste plads ved et bord. Thomas som han har leget med kommer ind sammen med ham, men der ingen plads til ham ved bordet.

Thomas siger: "Jeg vil sidde ved siden af Amdi."

Amdi rykker til siden, så Thomas kan sidde ved siden af ham på stolen. (...) Pædagogen BIRTE kommer ind og siger: Ssh – Kan I ikke huske, hvad vi talte om i sidste uge? Herefter tier børnene stille.

Amdi spørger Erik, der sidder med en legetøjsmotorcykel: Må jeg låne din [legetøjsmotorcykel]?

Erik: Jamen det er Mads'.

Amdi spørger Mads: "Må jeg låne din [legetøjsmotorcykel]? Så må du låne min [tiger] Amdi får lov til at låne mototrcyklen.

BIRTE: I skal lægge det legetøj væk, mens I spiser.

(BIRTE tager legetøjsmotorcyklen og en bil, som Thomas sidder med. Amdi smider sin tiger på gulvet. Lidt efter sender BIRTE Thomas over til et andet bord at sidde. (...)

(AD2 376-393)

Situationen illustrerer et fænomen, som går igen ved måltider og samlinger, nemlig at børnene taler med andre børn, er optagede af andre børn og evt. bruger tiden til at forhandle aftaler om leg for resten af dagen. Det foregår af og til på tværs af pædagogernes krav om orden (eller snarere ro), som det eksemplet illustrerer. Det er dog samtidigt karakteristisk, at intensiteten og

omfanget af børneinteraktionerne falder i situationer med større pædagogstyring.

I denne sammenhæng er det centrale imidlertid, at uanset pædagogernes styrende rolle i aktiviteterne, er børnenes opmærksomhed rettet mod hinanden. De fortsætter deres lege og interaktion fra før samlingen. De forhandler nye lege samtidig med, at de tager højde for børnegruppens normer (i dette tilfælde ejerskab til legetøj). Strandell (1994) og Leavit (1991) har ligeledes påpeget at børn i daginstitutioner søger at fastholde deres egne betydningssystemer og interaktion vis a vis de voksnes styring af fx måltidet. Dette handler så vidt jeg kan se om det samme fænomen – nemlig at børnene synes at orientere sig mod hinanden snarere end mod pædagogerne¹¹⁴ (se også Fischer & Madsen 1984; Liberg 1996).

Alt dette understreger, at samværet med de andre børn er et det centrale omdrejningspunkt i børns børnehaveliv.

Institutionerne er i dag de steder, hvor børn har mulighed for at møde andre børn. Daginstitutionerne er med Strandells (1994) ord sociale mødesteder for børn. De er det sted, hvor børnene relaterer sig til andre, der er som de selv. Betydningen af børns relationer til andre børn har naturligvis altid været kendt – men det er særligt indenfor de sidste 15 år at forskningen for alvor er begyndt at interessere sig for jævnaldrendes betydning i socialiseringsprocessen¹¹⁵ (fx Dencik et al. 1988; Frønes 1994; Strandell 1994; Harris 1995; Gulløv 1998; Harris 1998; Højlund 2001; Corsaro 2002).

¹¹⁴ Det kan være en konsekvens af den type kontakt eller manglende kontakt, det sædvanligvis er mellem børn og pædagoger. Det er ud fra denne undersøgelse ikke muligt at sige præcis, hvad årsagen er til at børnene i så høj grad har deres opmærksomhed rettet mod andre børn og om andre samværsformer eller en anden pædagogik ville forandre dette forhold.

Faktum er imidlertid, at denne rettethed mod de andre børn i dansk daginstitutionssammenhæng er konstitueret som en vane. En vane der formentlig bl.a. har sin årsag i det institutionelle arrangement, men som opretholdes i den daglige interaktion, hvor også børnenes handlinger har betydning.

¹¹⁵ Selvom der også tidligere såvel indenfor sociologien (fx Willis) som psykologien (fx Sullivan og Piaget) har været forskere der tidligere har beskæftiget sig med jævnaldrendesocialisering. Indenfor sociologien har interessen dog tidligere snarere drejet sig om unge end om yngre børn og om hvad man kan betegne som modlæring i forhold til samfundets almene socialisering.

Flere af de nævnte studier (Gulløv, Dencik et al. og Strandell) har særligt beskæftiget sig med børnehaver¹¹⁶ (i henholdsvis Danmark, Sverige og Finland). Også de har noteret børnefællesskabets særlige betydning. Frønes (1994) viser i sin bog den centrale betydning af børnefællesskabet på tværs af en række institutionelle, kulturelle og historiske kontekster. Det er ikke som sådan det faktum, at børnefællesskabet betyder noget, der specielt ved daginstitutionerne i forhold til andre institutioner. Det er derimod den betydning, som de voksne i børnehaven tillægger børnefællesskabet såvel i måden dagligdagen er organiseret på som i bedømmelsen af børnene. Såvel i curriculære¹¹⁷ beskrivelser som i dagligdagen spiller det en afgørende rolle. Her er kontrasten til skolen slående: Hvor børnefællesskabet i en skolesammenhæng (i hvert fald i følge de voksne) er sekundært til den faglige læring og bedømmelse, da er den hovedaktiviteten og et centralt element i vurderingen af barnet i børnehaven.

Jævnaldrendesocialisation

Hvad karakteriserer så børnehavens børnefællesskab? Inden jeg ser på, hvad der nærmere karakteriserer børnehavens børnefællesskab og dets kompetencekrav, kan der være på sin plads at diskutere, hvad der mere generelt karakteriserer socialisationen i jævnaldrendegruppen sammenlignet

¹¹⁶ Som Corsaro (2002) påpeger, er den forskning der eksisterer af børns fællesskaber i høj grad foregået i institutionerne (se også Fine & Sandstrom 1988).

¹¹⁷ Den nyligt vedtagne lov om læreplaner (2004) har endnu ikke udkrystalliseret sig i egentlige læreplaner for daginstitutionen i Danmark. Der er dog allerede nogle generelle formuleringer i *Lov om social service*, og på lokalt niveau beskrives mål for den pædagogiske virksomhed i virksomhedsplaner. Kravet optræder i *Lov om social service* (1998) hvor formålsparagraffen for dagtilbud (§8) stk. 2. lyder:

”Dagtilbudene skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og støtte *det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder* med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.” (min kursivering).

Her er det således formuleret som et krav til daginstitutionen og ikke til barnet; men dette fokus på det enkelte barns udvikling af sociale færdigheder markerer, at der fra statslig side lægges vægt, på at pædagogerne løbende monitorerer og evaluerer, hvordan børnene håndterer de sociale udfordringer – en tilgang, der uden tvivl vil blive væsentlig forstærket med vedtagelsen af den nye lov.

Det er dog værd at bemærke at børnenes indbyrdes sociale samvær ikke har nær den vægt i fx de eksisterende kommunale læreplaner (Gladsaxe Kommune 1999; Søllerød Kommune 1999; Hirtshals Kommune 2003) eller i regeringens bemærkninger til lovforslag om læreplaner (Socialministeriet 2003) som i den pædagogiske praksis, som jeg har observeret (Se også Stanek 2004).

med den intergenerationelle socialisation. Frønes (1994) foretager på baggrund af en gennemgang af sociologisk teori, psykologisk teori, historisk materiale og en aktuel undersøgelse af norske 13-15 årige børn, en fundamental skelnen mellem den socialisering, der foregår henholdsvis, når børn er sammen med voksne, og når de er sammen med andre børn. Frønes mener, at jævnaldrendesocialiseringen altid har haft stor betydning; men at denne betydning er øget i det senmoderne samfund. Det hænger efter Frønes' opfattelse sammen med en forandring af de socialpsykologiske og kvalifikationsmæssige krav. Frønes finder, at børns indbyrdes relationer i modsætning til forældre-børn-forhold er kommunikativt komplekse, bestandigt skal forhandles og er kendetegnet af flertydighed. I det indbyrdes samvær befinder børnene sig i samme sociale position og er hele tiden nødt til at forhandle deres relationer. Børn-børn relationen er kendetegnet ved kulturel produktion i modsætning til forælder/barn forholdet, der er kendetegnet ved kulturel reproduktion (se skema 9.1. nedenfor). I forhold til kompetenceudviklingen er Frønes' pointe den samme som Denciks (1987): At jævnaldrendesocialiseringen synes mere i overensstemmelse med moderne kvalifikationskrav end den socialisering, der foregår i omgangen mellem børn og voksne.

Skema 9.1. Sammenligning af forældre-børn- og jævnaldrende-relationer

Forældre/børn-relationer	Børn/børn-relationer
Asymmetrisk	Symmetrisk
Forudsigelig	Uforudsigelig
Oplevelse af forskellighed	Oplevelse af lighed
Kommunikativt enkle	Kommunikativt komplekse
Relationer givne	Relationer skal opnås /forhandles
Arena for tilpasning og instruktion	Arena for sammenligning og jævnbyrdig diskussion
Kulturel reproduktion	Kulturel produktion

(efter Frønes 1994, s. 159)

Corsaro (2002) er i det hele taget kritisk overfor at blot at opfatte barndommen som en socialisationsproces. I stedet foreslår han, at man anvender begrebet *fortolkende reproduktion* om det fænomen, som man traditionelt betegner som socialisering. Med begrebet søger Corsaro dels at indfange, at der er noget, der *reproduceres* – nemlig de i samfundet (dvs. bl.a. samfundets voksne) gældende kulturelle normer. Men samtidig indikerer begrebet også, at der ikke blot er tale om en overføring: For det første signalerer den anden del af ordet *reproduktion*, at der også er tale om *produktion* – dvs. aktiv skabelse af betydningsdannelse i kulturelle fællesskaber. Produktion er ikke passiv kopiering af de eksisterende kulturelle betydninger, men aktiv (gen)skabelse af betydning. For det andet signalerer begrebet *fortolkning*, at der er tale om en kreativ og nyskabende proces (men dog med udgangspunkt i en på forhånd eksisterende form for betydning). Men hvordan finder denne "fortolkende reproduktion" sted, og hvordan kan man forstå og beskrive de processer, der finder sted?

Man kan – som Corsaro – tage sit afsæt i kulturel læring, som Bruner (1983; 1990) har beskrevet den. Bruner påviser, hvordan barnet allerede fra det er ganske spædt, af moderen eller andre voksne omsorgspersoner mødes med forskellige former for kulturelt funderede rutinerede handlinger. I *Child's Talk* (Bruner 1983) ønsker Bruner at vise, hvordan børn tilegner sig kulturelle betydningssystemer, og hvordan voksne understøtter denne læring. Dette har Bruner konkret undersøgt gennem observation af mødres interaktion med deres spædbørn i relation til bestemte lege. Konkret bruges "borte-borte-tit-tit"-legen til at illustrere, hvordan moderen efterhånden lærer barnet kulturelt meningsfulde handlinger. I første omgang præsenteres barnet for legen gennem moderens gestaltning af den. Men allerede fra første færd inviteres barnet "indenfor" i legen i kraft af, at moderen på forhånd tillægger barnets handlinger en kulturel meningsfuldhed. Moderen handler som om barnet allerede kendte den kulturelle mening med legen. Barnet behandles som om, det er i stand til at deltage i sociale udvekslinger. Hvis barnet fx gemmer sit ansigt, fortolkes det af moderen ikke blot som, at barnet kopierer hendes handlinger, men som om barnet deltager i netop "borte-borte-tit-tit"-legen. Bruner afdækker en udvikling, hvor legen dels bliver mere og mere varieret, og hvor barnet får en stadig mere aktiv og bestemmende rolle. Det indebærer, at

det i stadig højere grad er barnet, der skal producere den eksisterende form for kulturel mening. Der sker således en forandring fra en situation, hvor der foreligger et kulturelt format som er kendt af og kan udføres af den voksne hen imod en situation, hvor barnet gradvist overtager aktørskabet: Efterhånden bliver det barnet, der producerer og igangsætter en kendt kulturel rutine. Samtidig indebærer barnets stadig mere aktive rolle, at den specifikke mor-barn dyade udvikler netop sin form for "borte-borte-tit-tit"-leg. Det kan fx være med særlige genstande eller særlige ritualer, der er knyttet til netop denne familie. Dvs. der i løbet af processen sker en fortolkning af det eksisterende kulturelle format. Der er tale om flere lag af fortolkning: Moderen fortolker en leg, der deles af et større kulturelt fællesskab. Moderen fortolker barnets handlinger som kulturelt meningsfulde. Barnet fortolker moderens handlinger og respons på dets egne handlinger. Gennem denne proces sker der en re-produktion af det kulturelle format.

Den kulturelt baserede interaktion i børnesamværet er imidlertid mere kompliceret end den tidlige mor-barn dyades. Hvis man tager udgangspunkt i Frønes' kategorisering af jævnaldrendesocialiseringen, er man nødt til at nuancere Bruners teori på en række punkter:

For det første har vi ikke at gøre med en dyadisk relation. For det andet er der ikke tale om en situation, hvor en interaktionsdeltager entydigt har mere magt og bedre kendskab til det kulturelle format eller rutine end andre. I sammenhæng hermed er der for det tredje tale om, at det kulturelle format eksisterer i en generationel og aldersmæssig specifik form. Børnefællesskabet reproducerer de betydningsfulde dele af voksengenerationens kulturelle formater, men de formidles i vidt omfang via jævnaldrendegruppen. Disse faktorer komplicerer den måde, som "fortolkende reproduktion" finder sted på:

At den fortolkende reproduktion i børnehaven finder sted indenfor en gruppe af børn og ikke først og fremmest i en dyadisk relation¹¹⁸ indebærer at kommunikationen er mere flertydig og kompliceret, og at der er flere, der

¹¹⁸ Der eksisterer naturligvis mange dyadiske relationer mellem børn i den danske børnehave, og der kan også være børnedyader, som etablerer deres egne særlige vaner og former for betydning. Men daginstitutionens hverdag er kendetegnet af, at også disse dyader for det meste refererer og forholder sig til en større børnegruppe.

forholder sig til indholdet af den aktivitet, der foregår. Ofte er (som det diskuteres nedenfor) netop spørgsmålet om hvem, der kan og må deltage i en given aktivitet en central problematik i børnesamværet. Og det er også en problematik, hvor der eksisterer flere klart identificerbare normer i børnegruppen.

Hermed nærmer vi os det andet punkt nemlig, at børnefællesskabet adskiller sig fra relationen mellem børn og voksne ved, at der er tale om en større grad af ligeværdighed mellem deltagerne. Denne ligeværdighed indebærer, som det fremføres af Frønes, at den kulturelle mening i videre udstrækning skal forhandles – eller mere konfliktuelt udtrykt: er genstand for kampe. I Bruners eksempel giver moderen således rum for, at barnet udvikler sin kulturelle kompetence og sin egen specifikke udgave af det kulturelle format, men det foregår i en situation, hvor moderen klart definerer, hvad der er rigtigt og i sidste instans er parat til at gennemtrumfe et bestemt kulturelt format. Der er fx grund til at antage, at barnets frihed til at omfortolke kulturelle rutiner er mindre i forhold til mere "tungt" kulturelt betydningsatte situationer – fx måltidet. I modsætning til "borte-borte-tit-tit" er de sociale situationer i børnehavens børnefællesskab kendetegnet ved, at det er mindre entydigt både *hvem* der *definerer*, hvad der er kulturelt passende og *hvad* der er kulturelt passende. Dette medfører en situation som paradoksalt nok er karakteriseret ved på den ene side en større grad af fortolkningsfrihed – og på den anden side, at der bruges mere tid og energi på spørgsmålet om, hvad der er passende.

Vi har altså at gøre med en situation, hvor det skal forhandles, hvem der deltager, hvad der er passende, og hvem der definerer det passende.

Dette peger på tredje punkt nemlig, at en måde at begribe den kulturelle overføring på er, som en overføring fra en generation til den næste, hvor hver generation er karakteriseret ved sine historisk specifikke forhold og ved specifikke relationer til andre generationer (Alanen 2001). Alanen diskuterer særligt relationen mellem børne- og voksengenerationen, men spørgsmålet er om det ikke også er frugtbart at spekulere i "mikrogenerationer" indenfor børnegruppen. Dette illustreres i de "modediller" som børn er involveret i. Således indgik nogle små plasticfigurer (Jojos eller Dracoheads) i flere af institutionerne i særligt de lidt større drenges aktiviteter i den periode, hvor

observationerne fandt sted. Der var flere af de drenge, der legede med plasticfigurerne som havde fået dem af eller var introduceret til dem af deres storebrødre. 3 år efter er der formentlig ingen 5-årige i de observerede institutioner, som leger med de samme plasticfigurer. Pointen er, at hvis vi skal tale om en specifik børnekultur eller jævnaldrendekultur er den karakteriseret ved, at den overleveres fra relativt nærtstående generationer, hvor hver generation er karakteriseret ved egne specifikke kulturelle artefakter og former for betydning. Den fortolkende reproduktion kan så betragtes som en form for stafetløb, hvor stafetten hele tiden er i bevægelse og forandring i det, den passerer fra en "mikrogeneration" af børn til den næste.

Børnefællesskabets reproduktion er ganske vist kendetegnet ved en relativ autonomi, men samtidig ved at der i bund og grund trækkes på betydning som er sat af det omgivende samfund. Det gælder for overordnede kategorier som fx køn og alder – men også kulturelle formater for fx måltider, pligter osv. Gulløv (1999) foreslår – inspireret af Bourdieus feltbegreb – at man ser børnenes indbyrdes samvær som i vidt omfang bestemt af doksa i det, som hun betegner som et "børnefelt". Ved børnefeltet forstår hun det betydnings- og værdisætningsrum, som opretholdes af det væld af sociale agenter, som beskæftiger sig med opdragelsen af mindre børn.

Under alle omstændigheder er det en pointe, at de voksnes kulturelle betydningsætning overføres ikke først og fremmest via voksne aktører til det enkelte barn, men via børnefællesskabet.

Jeg skal nu se nærmere på en række af de overordnede karakteristika ved børnehavens børnefællesskab og overveje i hvilket omfang, disse har betydning for kompetence og social reproduktion

Normer i børnefællesskabet

I kapitel 6 og 7 blev der redegjort for en række af de normer, pædagogerne håndhæver i forhold til børnene. I børnesamværet er der en række særlige normer, som fremtræder relativt uafhængige af de normer, der eksisterer i den fælles børnehavekultur. En væsentlig del af disse normer har at gøre med hvem, der har legitim adgang til at deltage i eller dirigere aktiviteter,

legegrupper eller fysiske omgivelser. Normerne er karakteriseret ved, at de som udgangspunkt overholdes af børnehavens børn, eller i det mindste er det grundlag på hvilket, diskussioner eller forhandlinger mellem børnene foregår. Som det er tilfældet for andre normer ekspliciteres de særligt ved overskridelser. Dette kan illustreres med en observation af et barn, der netop er startet i børnehaven (eller snarere et andet barns reaktioner overfor dette barn):

Hele børnehaven er på legepladsen. Rolf (5;4) tager en legehåndvask af plastic fra Faisal (3;0), der lige er startet i børnehaven. Faisal råber og kigger mod de voksne, mens Rolf vrister håndvasken ud af hænderne på ham.

BIRGIT kommer over til dem.

Rolf siger til BIRGIT: Jeg havde den.

BIRGIT siger til Rolf: Det var faktisk dem (Ronja og Faisal), der havde den først.

Rolf: Jamen de var gået fra den

BIRGIT: Jamen han er lige startet i dag – han ved det ikke endnu. Du kan godt være lidt sød ved ham – han er lige startet.

Rolf: Det ved alle da.

BIRGIT: Han ved det ikke endnu – han er lige startet.

Rolf: Jeg vidste det da fra starten.

BIRGIT: Nej det gjorde du ikke.

Rolf: Jo det gjorde jeg – du kan spørge min mor og far.

BIRGIT: Nej det gjorde du ikke – det kan jeg huske.

Rolf: Nej det er lang tid siden – det kan du ikke huske.

BIRGIT: Jo det kan jeg godt.

(Institution I 110900 17-34)

Situationen har sin baggrund i et generelt træk i børnehavens samvær. Der er mange børn og de skal fordele forskelligt legetøj og legesteder mellem sig. I børnehaven råder børn i modsætning til hjemmet ikke på forhånd over legetøj eller steder. I stedet reguleres lejligheder og steder efter en fælles norm. Som i dette tilfælde en norm om, at hvis man går fra en ting man leger med, har man ikke længere ret til at disponere over den. Og på et mere overordnet niveau en norm om, at legetøjet må deles med andre børn. Der er altså tale om normer,

der skal læres i, og som specifikt knytter sig til, børnehaven. Faisal er sandsynligvis fra sit hjem vant til, at han selv råder over legetøjet. Eksemplet illustrerer en af de måder, hvorpå normen opretholdes. I dette tilfælde ved at den større dreng simpelthen tager legetøjet ud af hænderne på den mindre dreng. Situationen illustrerer samtidig, at pædagogerne generelt kender disse normer og respekterer dem – selvom de i nogle tilfælde som her forsøger at appellere til, at børnene tager særligt hensyn til mindre eller marginaliserede børn.

Børnenes normer for børnesamværet synes at udspringe af det simple forhold, at kun et barn eller en gruppe af børn kan have rådighed over en fysisk lokalitet eller noget legetøj.

Den samme norm håndhæves ofte også i forhold til deltagelse i legegrupper. For det meste refererer børnene til og er i stand til at fastslå, hvem der i det givne tilfælde har den normativt bestemte ret til at regulere adgangen. Der synes at være en række forskellige "ressourcer", der i alle institutionerne giver denne legitime adgang til at bestemme over en aktivitet. At bestemme over en aktivitet er både at bestemme, hvem der kan være med i aktiviteten, men det er også at bestemme aktivitetens eller legens "historie", fx hvem der har hvilke roller, og hvad de skal foretage sig. De ressourcer, der giver en legitim ret til at bestemme, er:

1. At have fundet på en leg. Det barn/de børn, der har fundet på en leg, dvs. oprindelig er startet med at lege den, synes at have en særlig ret til ikke alene at bestemme, hvem der skal være med i legen, men også i hvilket omfang nye elementer, roller eller historier skal introduceres i legen.
2. Det samme gælder at have "sat sig på" en særlig fysisk lokalitet. Det kan være et helt rum fx et tumlerum, og det kan være steder indenfor eller udenfor som bestemte sandkasser, stole, borde osv. Eller det kan som i det efterfølgende eksempel simpelthen være et gulvtæppe.
3. At være den, der først er i besiddelse af en ting, der indgår i en leg, giver også retten til at styre adgangen til legen. I nogle tilfælde kan der være tale om, at barnet har en eller anden ting med hjemmefra.

De tre nævnte former for bestemmelse dækker alle over det samme fænomen, nemlig at den der "kommer først" har en særlig bestemmelsesret.¹¹⁹

Som i den følgende situation er der ofte tale om et sammenfald af at have fundet på/taget initiativ til en leg, at råde over et bestemt fysisk sted og over legetøj/ genstande. Situationen illustrerer også, at der være kan være tale om ganske indviklede og raffinerede former for regulering af adgangen:

Loa har stillet nogle duplodyr op på gulvtæppet, mens andre børn sidder ved siden af og spiser frokost. Dina rejser sig og vil lege med Loas opstilling. Selvom Loa ikke leger med det umiddelbart siger hun: "Nej – det er mit. Det leger jeg med. Du skal spørge, om du må være med." Loa holder armene ud mellem Dina og legetøjet.

Dina spørger: "Må jeg lege med det?"

Loa: "OK"

(...)

Marie har rejst sig og spørger Loa: "Må jeg godt være med?"

Loa svarer efter noget betænkningstid: "Du skal sige alle dyrene."

Loa remser navne på alle de legetøjsdyr hun har stillet op (flodhest, træer osv.), hvorefter Marie gentager ordene.

Loa: "Så kommer det sidste – mor-ko."

Marie: "Nej.. (griner og siger det alligevel) mor ko."

Loa: "Du skal være ko."

Marie: "Nej, jeg vil selv bestemme, hvad jeg skal være."

Loa: "Nej, du skal være heste, for der er ikke nogen der er heste."

Marie: "OK."

(...)

Børnene stiller fortsat spørgsmål til Loa, hvis der er noget, de vil have ændret i legen

Marie siger til Poul: "Det er giraffen".

Loa siger til Poul: "Du kan være giraffaren."

(...)

¹¹⁹ Denne norm i børnesamværet kan ses som et eksempel på "fortolkende reproduktion". I sidste instans bygger kulturelle principper som fx ejendomsret og relationer mellem børn og voksne på det selv samme princip – nemlig at den, der er der først eller har noget først, bestemmer.

Bettina spørger nu også Loa: "Loa – må jeg være med?"

Loa (ryster på hovedet): "Du skal sige alle de dyr, der er med ligesom Marie".

Bettina: "Jeg gider ikke sige det."

Loa: "Du skal sige det."

Både Poul og Marie gentager overfor Bettina: "Ja du skal sige det."

Poul: "Ja for vi siger det allesammen."

(Bettina giver sig til at remse op)

Børnene fortsætter legen med dyrene. Under hele legen spørger de andre børn Loa, hvis der er noget i legen, der skal ændres. Selv da Loa er gået i gang med en anden leg ved bordet spørger Marie hende:

"Skulle vi ikke sige at hajerne døde, når de kom op på land?"

(MP2 367-429)

De omtalte normer er alle nogen, der særligt knytter sig til overgange mellem forskellige aktiviteter. De er mindre betydningsfulde, når aktiviteterne først "kører". Men alligevel kan disse former for legitim dominans have lang tidslig udstrækning. Situationen ovenfor varede således godt en halv time. Og hele denne periode opfatter gruppen af børn, der leger, Loas ret til at bestemme som legitim – selv efter at hun fysisk delvist har fjernet sig fra duplodyrene. Som det fremgår er opretholdes normerne af børnenes aktivitet og anerkendelse. I den forstand er normerne i stort omfang genstand for *forhandling og italesættelse* mellem børnene. En forhandling om, hvordan normerne skal fortolkes, hvem de omfatter, hvem der på baggrund af dem kan indgå i legen osv.

De 3 nævnte normer angår alle situationel social dominans i børnesamværet; men der er også andre typer af normer, der håndhæves i børnefællesskabet: I en række tilfælde er der tale om, at børnene indskærper de samme normer som dem, der sædvanligvis opretholdes af pædagogerne. Som fx normer om, at man skal rydde op efter sig eller overholde, hvornår det er ens tur.

Et differentieret fællesskab

Selvom børnefællesskabet, som Frønes påpeger, er præget af forhandlinger og lighed må denne karakteristik først og fremmest ses i kontrast til den intergenerationelle interaktion. For børnefællesskabet er høj grad et opdelt og positioneret fællesskab. Børnefællesskabet udgør ikke en homogen gruppe, hvor alle børn relaterer sig til hinanden på lige vilkår. Børnenes udgangspunkt for at deltage i børnefællesskabet er forskelligt. De deltager ud fra forskellige positioner. Positioner, der er socialt definerede, og for det enkelte barn er bestemt af dets personlige og sociale livshistorie og placering og af de grupper af børn, de indgår i. Der er en række klare opdelinger af børnene som fx mellem piger og drenge eller mellem ældre og yngre børn. I en børnehave relaterer det enkelte barn sig i reglen kun til en bestemt del af de andre børn. Og i en række tilfælde er relationerne mellem børnene således, at børnegrupperne (fx i forhold til alder) tillægges forskellig værdi i symbolsk og kompetencemæssig henseende. Børnefællesskabet er altså et differentieret fællesskab, hvor børn dels særligt synes at relatere sig til bestemte andre børn, og hvor nogle børn dominerer eller dirigerer andre – vel og mærke mere eller mindre konstant og ikke som et forbigående interaktionelt fænomen (jf. også Strandell 1994; Gulløv 1999; Corsaro 2002). Opdelinger af børnene har at gøre med såvel daginstitutionens administrative og kategoriale opdelinger som børnenes egen interaktion. De administrative og kategoriale opdelinger og børnenes handlinger supplerer hinanden og synes i vidt omfang at bidrage til den samme type opdelinger.

Differentieringen har en række forskellige effekter: Dels har den betydning for hvilke andre børn det enkelte barn relaterer sig til og dels er udfordringerne og mulighederne delvist bestemt af barnets sociale position.

Differentieringsprincipperne må forstås relationelt, dvs. det der giver bestemte kategorier mening er forholdet til kategoriseringerne af de andre børn. Andre børn kan være kategoriseret ligesom barnet selv, eller de kan være kategoriseret som noget andet. Dette andet kan enten være kategoriseret ved slet og ret at være noget andet. Eller de kan være kategoriseret på en måde, som i børnefællesskabet socialt opfattes som mindre kompetent eller som havende mindre symbolsk "kapital". Ved symbolsk kapital forstås sådanne kvaliteter som genkendes og anerkendes som værdifulde.

Jeg vil derfor skelne mellem ikke-hierarkiske og hierarkiske differentieringsprincipper. Ved hierarkiske differentieringsprincipper forstår jeg principper, som af børnene (og som regel også pædagogerne) skelner mellem grupper, der er mere henholdsvis mindre kompetente. Ikke-hierarkiske differentieringsprincipper er kriterier, der opdeler børnene uden, at der er tale om, at der i feltet er nogen klar opfattelse af, at nogle er mere kompetente eller besidder mere symbolsk kapital end andre.

Ikke-hierarkiske differentieringsprincipper

En række af de mest betydningsfulde opdelinger af børnegruppen har at gøre med måden, som børnene rent administrativt er opdelt på. Jeg tænker her særligt på den *stueopdeling*, der eksisterede i de fleste af de observerede institutioner – nemlig en stueopdeling, hvor de enkelte børn administrativt hørte til på en stue i hele den periode, hvor de gik i institutionen¹²⁰. Disse opdelinger har stor betydning for hvilke andre børn, det enkelte barn relaterer sig til. Der var således en tendens i observationerne til, at børn fortrinsvis relaterede sig til børn fra deres egen stue. Det hænger formentlig sammen med, at de – selvom alle institutionerne havde åbne døre – er de mest *tilgængelige* og socialt synlige, hvilket er grundlaget for tættere relationer og gør, at børnene alt andet lige også foretrækker hinanden – også når børn fra andre stuer er tilstede fx på legepladsen. Et påfaldende aspekt af disse administrative opdelinger er, at de i alle institutioner ligger helt fast. I følge pædagogerne blev børn ikke flyttet fra en stue til en anden – heller ikke selvom de havde problemer med relationer til stuens andre børn. Stueopdelingen fungerer på denne måde som et vilkår, som der ikke kan ændres på.

Et andet afgørende differentieringsprincip er køn. Selvom køn traditionelt opfattes som hierarkisk betydningsfuld, er det komplekst, hvorvidt drenge- eller pigegruppen opfattes som den socialt mest "værdifulde". På den ene side synes det drenge i højere grad ses som indbegrebet af de legende børn. Og på

¹²⁰ Som nævnt i kapitel 6 var stuerne på nogle få af institutionerne aldersopdelte. Spørgsmålet om aldersopdelinger diskuteres i afsnittet om de hierarkiske opdelinger.

den anden side synes det, som om pigerne i højere grad lever op til krav om verbale kompetencer og de tidligere nævnte ordenskrav (se også Kampmann 1995).

Det giver derfor først og fremmest mening at betragte drenge og piger som to forskellige grupper. Det er således påfaldende, i hvor vid udstrækning de observerede 5 årige var opdelt i kønnede grupper. Andre forskere har også bemærket den stærke kønssegregation (Thorne 1993; Strandell 1994; Gulløv 1999; Corsaro 2002; Harms 2004). Corsaro finder i en sammenfatning resultaterne af forskning af børnefællesskaber og køn, at denne kønssegregation formentlig er kraftigst i netop 5-6 års alderen. Det er bemærkelsesværdigt i hvor ringe omfang, der var kontakter på tværs af kønnene i børnenes "frie leg". For alle fokusbørnene var der en klar overvægt af interaktion med samkønnede børn. For flere af fokusbørnene var der stort set ingen interaktion med børn af det modsatte køn: Piger leger med piger og drenge leger med drenge.

Der er således tale om et differentieringsprincip, som sætter sig massivt igennem i børneinteraktionen. Ikke alene er der tale om differentieringsprincip som kan observeres, der er også tale om et klassifikatorisk princip, som anvendes i børnesamværet fx som legitimt argument for at udelukke andre børn fra en leg. Hertil kommer, at der synes at de tætteste relationer til andre børn stort set kun var til børn af samme køn.¹²¹ Det betyder også, at de børn som børnene relaterer sig til og sammenligner sig med er børn af samme køn. På denne måde synes observationerne at pege på den sociale eksistens af to forskellige sociale felter for børnehavekompetence – et for drenge og et for piger.

Hierarkiske differentieringsprincipper

Alice og Judith sidder i gyngen sammen. De er begge 4 år. De gynger knap, men snakker sammen om, hvor man kan købe gummistøvler. Det er dagen før Judiths 5-årsfødselsdag.

Alice: "Du ved ikke mere, selvom du bliver 5 år."

Judith: "Jo 5-års børn ved mere end 4-års børn."

¹²¹ En undtagelse herfra var Tulipanen. Denne undtagelse diskuteres nærmere nedenfor.

(AP2 372-78)

Situationen omhandler et centralt hierarkisk differentieringsprincip – nemlig alder. Og som det tydeligt fremgår opfattes alder som sammenkædet med forøget kompetence. At blive et ældre barn er nok så meget en social forandring. I børnehaven – ja i barndommen som sådan – er alder et gennemgående og organiserende princip (Gulløv 1999; Gjørup 2002). Børnene er i mange tilfælde delt op efter alder – fx på ture, som forberedelse til skolen eller i nogle af de observerede institutioner som nævnt stuevis efter alder. Fødselsdage – aldersovergange – fejres i alle institutionerne. I Liljen er børnenes navne hængt op på opslagstavler, efter hvor gamle de er. Og som situationen ovenfor illustrerer, er alder et eksplicit og implicit princip, som optræder ofte i børnenes indbyrdes interaktion. Alder har fx tydelig og iøjnefaldende betydning på den måde at børnenes indbyrdes fællesskaber i høj grad er jævnaldrende-fællesskaber. Dvs. børnene leger i vid udstrækning med børn som er omtrent på deres egen alder. Disse selvvalgte fællesskaber er dog nødvendigvis ikke kun et spørgsmål om alder. De kan også være udtryk for, at børnene har en *fælles historie*. Pga. deres fælles alder er de startet i institutionen nogenlunde samtidig og har muligvis dannet fastere relationer til andre børn, fordi de har været tilgængelige for hinanden. Dette kan illustreres med Magnus (MD2) som i modsætning til de fleste andre fokusbørn legede meget med en godt 1 år yngre dreng. Forklaringen viste sig imidlertid at være, at Magnus først var startet i institutionen, da han var ca. 4 år gammel, og at han og den yngre dreng således var startet på den samme stue samtidigt. Alder blander sig sammen med og er for det meste sammenfaldende med erfaring og anciennitet. Formodentlig giver en større anciennitet en bedre mulighed for og længere tid til at etablere sociale relationer til andre børn. På et mere strukturelt plan er det også udtryk for ”jeg-var-her-først-så-derfor-bestemmer-jeg-normen”. Alder og anciennitet har en betydning i børnenes indbyrdes interaktion på den måde, at der er en tendens til, at ældre børn dominerer yngre børn, og grupper af ældre børn dominerer yngre børn. Ikke således at alder i sig selv er et legitimt argument for fx at dirigere en leg¹²²;

¹²² Jeg har dog observeret et par situationer hvor pædagogerne udtaler forventninger til at de ældste børn på stuen er særligt ansvarlige – fx i forbindelse med at pædagogerne forlader stuen.

men snarere ved at de ældre børn i handling og forhandling manifesterer dominans og større kompetence:

Nilas (4;11) og Mikkel (4;8) har fanget en bille og lagt den i en tom spand, som Mikkel henter. De samler græs, blade og mælkebøtter og kommer ned til insektet. De bruger lang tid på at samle flere insekter og mere græs. Bo(5;9) og Per(6;0) kommer. Bo siger til Mikkel og Nilas: "Hej I må ikke tage vores dyr." Hvorefter han tager deres spand. I første omgang accepterer Mikkel og Nilas det, men så prøver Nilas at trække spanden fra Per.

Nilas: Det var mig der fandt de dyr. Nilas slår på Per – men kan ikke få spanden fra ham.

Per: Finn fandt den (spanden). (Finn er en større dreng (5;6), der tidligere på dagen har været sammen med Per og Bo – men ikke er det nu).

Nilas: Ja, men jeg fandt den først.

Per: Ja – men du fandt den først, og så satte du den væk, og så fandt Finn den.

Per og Bo går med spanden.

Nilas (til Mikkel): De er rigtig dumme –det var os der fandt det (dyr). De fortsætter legen med en anden spand.

(MD3 123-149)

Efter eftermiddagsfrugten er Alice (4;11) og Line (5;2) løbet over til det samme lille bord. Alice er klatret op for at tage en tegning som hun vil fortsætte med at tegne på. Imens har Line taget hendes stol. Da Alice kommer tilbage siger hun til Line: Det er min plads

Line svarer: Jeg kunne ikke vide, at det var den plads...du kan tage en anden stol.

Alice: Nej. Alice forsøger at skubbe eller markerer måske snarere et skub til Line. Line flytter sig væk fra bordet – men ikke fra stolen.

Alice går nu over til praktikanten CECILIE og siger noget til hende (som jeg ikke kan høre).

CECILIE svarer Alice: Så må du tage en anden stol. Sæt dig ved siden af Annette.

Alice: Nej.

CECILIE: Sådan noget pjat...Så sæt dig ved det store bord. Men husk et underlag.

Alice sætter sig ved det store bord med sin tegning. Line rejser sig nu fra den stol, som de begge ville sidde på, hvorefter Alice flytter over på den.

(AP2 437-453)

Begge situationer viser eksempler på, hvordan en ældre og fysisk stærkere børn dominerer yngre og svagere – henholdsvis en gruppe af ældre drenge dominerer en gruppe af yngre drenge og en dominerende pige, der tager en anden piges stol. Line er således fysisk større end Alice – og skal i modsætning til hende starte i skolen efter sommerferien. Situationerne illustrerer forskellige forhold omkring denne aldersdominans:

For det første viser eksemplet, at positionel dominans kan bryde med nogle af de tidligere nævnte børnenormer (En underliggende besked er: Vi tager spanden/ stolen fordi vi er de ældste også selvom I havde den først). Et kendetegn ved en dominant position er, at man kan bøje eller ligefrem bryde normerne. At det er et spørgsmål om styrke illustreres også af Alices måde at forsøge at få stolen tilbage på, nemlig ved at henvende sig til en pædagog. For i sidste instans baserer de relative alderspositioner mellem børnene på den samme kategori, som adskiller pædagoger fra børn – nemlig alder. Og pædagogerne er både ældre og mere dominerende end de største og mest dominerende børn. At henvende sig til pædagogerne er en teknik, som jeg i en række tilfælde observerede, at børn tog i brug. Som regel dog med større held end i situationen med Alice.

For det andet viser situationerne, noget som også gælder i relationen mellem børn og voksne nemlig, at dominansen nok begrundes symbolsk eller verbalt; men at den i mange tilfælde også bygger på kropslig fysisk overlegenhed: Per og Bo kan gå med spanden, selvom Nilas prøver at vriste den fra dem – fordi de er stærkere end ham.

For det tredje illustrerer situationerne, at selvom der er tale om dominans, præsenterer de dominerende børn alligevel en *begrundelse* i situationen ("Ja – men du fandt den først og så satte du den væk, og så fandt Finn den."

henholdsvis ” Jeg kunne ikke vide, at det var den plads... du kan tage en anden stol”). At kunne dominere afhænger altså også af, om man kan præsentere sådanne begrundelser – og det er noget ældre børn er bedre til alene pga. deres relativt større sproglige kompetence.

Normer for det differentierede børnefællesskab

Jeg har nævnt tre betydningsfulde principper for differentiering af børnefællesskabet: stuetilhørsforhold, køn og alder. Der er en tilbøjelighed til, at børn, der hører til indenfor den samme af hver af de 3 kategorier, relaterer sig til hinanden. Fokusbørnene interagerer således fortrinsvis med børn, der er på alder med dem selv, har samme køn og befinder sig på samme stue¹²³. Den differentiering opretholdes i høj grad af børnene selv – og formentlig kategoriserer de 5 årige fokusbørn også sig selv med disse kategorier (Harter 1990).

Differentieringsprincipperne opretholdes ligesom de normer der er nævnt tidligere i kapitlet, altså i børnefællesskabet, men der er samtidig tale om differentieringsprincipper, som har deres udspring i de voksnes kultur. De illustrerer således det fænomen som Corsaro (2002) betegner som fortolkende reproduktion: Kategoriseringer og normer som ejendoms-/dispositionsret, køn og i forhold til børn ikke mindst alder er således stærke og virksomme kategoriseringer, der udspringer af det generelle kulturelle betydningssystem. Opdelingerne er da også i et vist omfang direkte understøttet af pædagogerne. Først og fremmest ved den administrative opdeling, der har betydning for hvilke børn, der er tilgængelige. Den administrative opdelings betydning for børnenes selvvalgte relationsdannelser er en mulig forklaring på måden, hvorpå Tulipanen adskilte sig fra de andre institutioner: Tulipanen var den eneste af de institutioner, der indgik i undersøgelsen, hvor børnene var knyttet

¹²³ En amerikansk undersøgelse af skolebørn (Kupersmidt et al. 1995) peger på at der også er en sociokulturel faktor i børns egen relationsdannelse. Da jeg kun har ingen eller ufuldstændige data på den sociale baggrund for børn, der ikke er fokusbørn, er det ikke ud fra mit materiale muligt, at afgøre om børnene *indenfor* den enkelte børnehave særligt relaterer sig til børn med den samme socioøkonomiske baggrund som dem selv.

til den samme stue fra de var omkring 1 år og indtil skolestart.¹²⁴ Det er derfor bemærkelsesværdigt, at institutionen også skilte sig ud ved at, der på 2 af de 3 stuer var tale om at meget tætte relationer mellem en 4-5-årig dreng og en 4-5-årig pige. For begge dreng-pige-par gjaldt, at de meget ofte legede med hinanden. Selvom der for begge par børn var en aldersforskel på 1/2- 3/4 år, så var begge par startet omtrent samtidigt i institutionen og altså på den samme stue. Det forhold, at der på Tulipanen kun var ca. 15 børn på hver stue med en aldersspredning på fra 0-6 år, betød, at der er forholdsvis få jævnaldrende og samkønnede børn. Samtidig betød det ubrudte forløb, at relationerne fra den tidlige barndom kunne fastholdes. Dvs. at den administrative indretning af Tulipanen på den ene side var karakteriseret ved et relativt ringe "udbud" af samkønnede jævnaldrende og på den anden side en mulighed for at fastholde tidlige ikke-kønnede relationer. Dette kan forklare kontrasten til den ellers generelle tendens, at relationer til samkønnede jævnaldrende børn var dominerende.

Men også i den daglige interaktion understøtter pædagogerne nogle af disse opdelinger – flere pædagoger nævnte, at dette sker ud fra en hensigt om at respektere børnenes egne relationsdannelser: Fx er aktiviteter på tværs af stuerne aldersopdelte – og i en række tilfælde også kønsopdelte.

Som det diskuteres i kapitel 10, inddrager børnene i en række situationer aktivt pædagogerne for at opretholde disse skel – særligt for at forsvare aktiviteter mod grupper af eller enkelte børn med en andet køn eller alder.

Kompetencer i et differentieret og positioneret børnefællesskab

Det positionerede og differentierede børnefællesskab udgør et central element i børnehavens sociale liv. Men hvad er konsekvenserne af dette for analysen af børnehavens kompetencekrav og den sociale differentiering?

Jeg vil pege på nogle analytiske konsekvenser: en der har med håndtering af positionen at gøre og en der har med positionering at gøre.

¹²⁴ Margueritten var også en integreret institution, men her skiftede børnene stue i 3 års alderen. Alle de øvrige institutioner var børnehaver dvs. for 3-6 årige børn.

At håndtere positionen

Kompetence i et børnesamvær er udfyldelse af de positioner og anvendelse af de normer som eksisterer her. Et barn er ikke bare et børnehavebarn, men fx en pige eller en dreng på 5 år som har fundet på en leg. I eksemplet med duplodyrene ovenfor (s. 216) viser Loa, hvordan man kompetent kan fastholde en dominerende og dirigerende position i en leg gennem konstante markeringer og diskussioner med de andre børn.

At være kompetent er *at udnytte de muligheder, som positionen giver* og således enten befæste eller forandre den position, man har i børnegruppen. Enhver position indeholder specifikke og konkrete muligheder for at sætte sine intentioner igennem og kompetence kan forstås som måden at håndtere netop den position, som barnet på et specifikt tidspunkt indtager. I og for sig må alle barnets handlinger ses som (kompetent) forvaltning af den position det indtager. Man kan ikke se bort fra positionen, når kompetencen skal bedømmes. Der er imidlertid situationer som prægnant illustrerer forholdet mellem positionen og håndteringen af den. Prægnansen skyldes spændingen mellem handlingerne og den position, som barnet befinder sig i: Den første situation viser et barn, der ikke eller kun modvilligt benytter de fordele som en bestemt situation giver hende. Den anden et barn, hvis kompetence kommer særligt til udtryk i måden, hun håndterer et mere dominerende barn på:

Danielle (5;8) er en pige, der har en marginal position i gruppen af jævnaldrende piger – men også i forhold til de yngre piger. Hun leger sjældent med pigerne på sin egen alder, og når hun prøver at komme med i lege, observerer jeg flere gange, at hun bliver afvist.

Denne eftermiddag sidder hun bag børnehavens hønsehus sammen med Maja (4;8) og roder i jorden. Andre gange, hvor jeg har observeret Maja og Danielle sammen, har Maja tydeligvis været den der bestemte. Dikte (5;3) og Mille (4;9) kommer hen til dem. Dikte spørger Maja: Må vi være med?

Maja svarer: I skal spørge Danielle. (Formentlig fordi Danielle enten har været først bag hønsehuset og/eller fundet på legen)

Dikte spørger nu Danielle: Må vi være med? Men Danielle svarer ikke. Så spørger i stedet Maja Danielle: Må de være med? Danielle svarer

stadig ikke; men Maja fortsætter med at spørge hende. Til sidst svarer Danielle ”Ja”, men det er knap hørbart, og mens hun ligger med ryggen til de andre.

(MP3 326-34)

Pointen i situationen er den måde Danielle håndterer sin position på. Andre observationer¹²⁵ og interviewet med stuepædagogen peger på, at hun sædvanligvis afvises af de jævnaldrende piger – at de ikke vil lege med hende. Hendes position er ofte uden for legefællesskabet. Men i denne situation har hun – eller rettere tildeles hun af Maja – positionen som den, der regulerer, hvem der må deltage i legen. Det kan være, fordi hun var der først, eller fordi hun har fundet på legen. Det er for så vidt underordnet. Det centrale er, at Maja – oven i købet efter at være ”inviteret” af Dikte til at bestemme adgangen til legen – eksplicit peger på Danielle som den, der bestemmer. Hun placeres altså i positionen af de andre. At hun *placeres* er tydeligt. Hendes kropssprog og manglende øjenkontakt med de andre børn viser, at hun ikke selv *placerer sig* i denne position, som almindeligvis blandt børnene regnes som efterstræbelsesværdig. Kun vedvarende pres fra Maja får hende til slut til at indtage positionen – men på en kropslig måde, der signalerer, at hun *bliver* placeret der, snarere end at hun selv placerer sig der. Hvorfor Danielle ikke – eller kun modvilligt – indtager denne position er svært at afgøre, men kontrasten til Loas kompetence (s. 216) til at benytte de muligheder, som positionen giver, er tydelig.

Den kompetente håndtering har dog ikke kun med håndhævelse af en dominerende position eller en legitim ret til at bestemme at gøre. Det kan illustreres med et af fokusbørnenes forhold til et mere dominerende barn. Ovenfor (s. 222) er præsenteret en situation hvor Alice har en konflikt med en større pige om en stol. Som beskrevet ovenfor er Line et dominerende barn, og det synes som om de andre jævnaldrende piger – og afgjort de yngre piger underkaster sig hendes dominans. Dette gælder også Alice. Og i direkte konfrontationer mellem dem gennemsætter Line da også tydeligvis sine intentioner: Situationen ovenfor er en af flere, hvor Line sætter sin vilje

¹²⁵ Se situationen s. 242, (MP4 293-98) og MP4 398-408, der illustrerer, hvordan Danielle afvises af Maja.

igennem overfor Alice ligesom andre børn. Line og Alice er på samme stue og hører til blandt en gruppe af større og meget aktive piger. Der er derfor mange gange, hvor de deltager i aktiviteter sammen. Line er ældre, større og mere dominerende end Alice og tilsyneladende almindelig anerkendt som den, der bestemmer. Det synes ikke som om Alice almindeligvis udfordrer Lines dominerende position. Men hun tager højde for den. Lines dominerende interaktionsform – som har karakter af, at hun også vil bestemme de andres aktiviteter – gør hendes tilstedeværelse og interaktion problematisk for Alice. Alices strategi overfor Line er flerstrengig men går bl.a. ud på at undgå at have kontakt med hende, at trække sig fra kontakten, hvis hun bliver for dominerende, at distancere sig fra hendes tydingssystemer og adfærd; men også trække sig når det kommer til direkte konfrontationer. Der er kun et eksempel (AP2 61) på, at Alice inviterer Line til interaktion/ leg – noget hun faktisk gør i forhold til mange andre børn. Og dette eksempel fortolker jeg som et spørgsmål om tilgængelighed. Line er den eneste bare nogenlunde jævnaldrende pige fra hendes stue, som er tilstede på dette tidspunkt. Af strategier, som hun anvender for at omgå Lines dominans kan nævnes:

- Hun glider af på at indgå i leg med Line (AP2 82-86).
- Hun afviser at deltage i lege med Line, hvis Line er dominerer for voldsomt (AP2 97).
- Hun instruerer lege med de andre piger – og nævner eksplicit at Line ikke skal inddrages (AP2 155-170 – særligt 163-5, 168).
- Hun fjerner sig fysisk fra Line (AP2 115-120).
- Hun bryder Lines normer, selvom hun tilsyneladende tilslutter sig dem, som følgende situation illustrerer:

Line, Judith og Alice har leget med vand og sand alene ude på legepladsen. Line har dirigeret rundt med de to andre, og hun vil nu ind og løber over til dem og siger: "Jeg synes det er koldt. ... Nu er det Alice, der bestemmer."

Line løber ind og Alice og Judith er nu alene på legepladsen. Så snart Line er inde gennem døren siger Alice til Judith: "Vi bestemmer begge to ikke?"

(AP2 268-271).

At positionere sig i børnefællesskabet

Kompetence er som sagt relationelt – det har sammenhæng med hvilke andre børn, der er til stede i den konkrete kontekst. At kompetencen er knyttet til positionen illustreres af det faktum, at børnene fremstår mindre kompetente sammen med ældre børn: Det er et gennemgående fund i materialet, at fokusbørnene fremtræder mindre dominerende og mindre instruerende i interaktionsforløb med børn, der er (noget) ældre end dem selv. Der er oftest tale om, at fokusbørnene i disse situationer accepterer de ældre børns instruktioner og affinder sig med at blive domineret. De fremstår i selskab med større børn mere passive, observerende og afventende. Man kunne derfor opfatte børnene som mindre kompetente. Men når de samme børn er sammen med jævnaldrende, er de mere aktive, instruerende og ofte dominerende. Dette peger på, at det har en betydning for hvilken position børnene overhovedet indtager i børnesamværet. Det er fx ikke alle fokusbørn, der overhovedet interagerer med ældre børn. Derimod er der en tendens til, at det er de børn, der set over hele observationsdagen fremstår mest kompetente, der er tilbøjelige til at interagere med børn der er ældre end dem selv. Dette leder til den paradoksale slutning, at en forudsætning for overhovedet at indgå i interaktion med ældre børn er en vis kompetence¹²⁶ – men at denne indgåelse i interaktion med ældre børn samtidig får barnet til at fremstå mindre kompetent.¹²⁷ En prægnant illustration af at kompetence er et relationelt fænomen.

¹²⁶ Se (Højlund 2000, 2001) for en påpegning af det samme fænomen blot set fra den modsatte "ende" af relationen: Nemlig at en perifer social position (i skoleklassen – in casu 3. klasses skoleelever) kan forandres ved at indgå i interaktion med mindre børn (i skolefritidsordningen).

¹²⁷ Der er her tale om en mulig fejlkilde, hvis man indskrænker sig til – som i nogle operationaliserede observationsmanualer for social kompetence (fx Janson 1989) at tælle når barnet fremviser forskellige typer af social adfærd i interaktionen med andre børn. Selvom man tager højde for den adfærd fra det andet barn, der har "udløst" det observerede barns adfærd tages der ikke hensyn til det forhold, at det kræver en vis kompetence "at spise kirsebær med de store".

Opsummering: Børnefællesskabets betydning for kompetencekravene

Jeg har i dette kapitel undersøgt den betydning som børnenes samvær har i de observerede børnehaver. Samværet mellem børnene spiller en central rolle for, hvad der kræves af et børnehavebarn. Derfor er det, der foregår i børnesamværet af central betydning, hvis man vil undersøge former for social differentiering på mikroniveauet. Jeg har diskuteret at børnesamværet er kendetegnet ved *forhandlinger* mellem børnene. Finder vi ikke en forhandlingsrelation i forhold til pædagogerne, er den til gengæld så meget desto vigtigere i børnenes indbyrdes samvær. Det hænger sammen med som at børnefællesskabet er kendetegnet ved mere symmetriske sociale positioner. Men også børnesamværet har en social struktur. Også børnesamværet er et fællesskab som også har forskellige normer, og dominerende og dominerede sociale positioner. Der er tale om et differentieret samvær, hvor børnene socialt grupperer sig efter køn, alder og de arbitrære grupper (fx stuer) som de voksne opdeler dem i. Afslutningsvis diskuteredes hvordan positioner håndteres; men også hvordan kompetence kan føre til nye positioner, fx at barnet relaterer sig til ældre børn. Dette danner afsæt for i kapitel 10, at se på mere specifikke krav, der udspringer af børnesamværet og på hvordan de håndteres.

Kapitel 10. Kompetencekrav i børnesamværet

Jeg har i kapitel 9 karakteriseret børnefællesskabet som et positioneret og differentieret fællesskab. Jeg har peget på, hvordan de centrale kompetencekrav udspringer af dette fællesskab og på, at kompetencer og sociale positioner hænger sammen: kompetencer kan ses som en udfyldelse af de krav og udviklingsmuligheder, som udspringer af bestemte sociale positioner; og barnets positionering kan ses som et resultat af den relationelle kompetence, som barnet praktiserer. I dette kapitel ser jeg nærmere på børnesamværets kompetencekrav og børnenes håndtering af dem.

Kompetence til at håndtere børnefællesskabets krav og udfordringer er omdrejningspunktet i den efterhånden omfattende udforskning af børns sociale kompetencer. Begrebet social kompetence er, som det anføres af mange af de der beskæftiger sig med det (fx Schaffer 1999), ikke entydigt defineret. Dodge (1986) anfører ligefrem, at der synes at være lige så mange definitioner af social kompetence, som der er forskere på feltet. I flere oversigter om børns sociale kompetencer (Schneider 1993; Hart et al. 1997) diskuteres således forskellige aspekter af social kompetence: Schneider (1993) opsummerer en række forskellige aspekter, der må tages stilling til i forbindelse med beskæftigen sig med sociale kompetencer: (1) Bredde: dvs. hvor mange adfærdstræk dækker sociale kompetencer? (2) Grad af situationel specificitet (her underforstået hvor høj er transferværdien af undersøgte kompetencer)? (3) Hvad er forholdet mellem sociale kompetencer og kompetencer generelt? (4) Hvor betydningsfulde er mål og "behov"? (5) Hvilken betydning har andre børn og voksnes attribueringer? Hertil kommer, at der må skelnes mellem forskellige voksne (i hvert fald pædagoger og forældre) (6) Er sociale kompetencer socialt-kognitiv/ -emotionel eller adfærdsmæssig? Og i den forbindelse hvordan kan sociale kompetencer aflæses? Eller taler vi i stedet om social kompetence, som den opleves af den enkelte? (7) Hvordan er sociale kompetencer relateret til bestemte alderstrin eller udviklingsniveauer?

Schneider søger ligesom Hart at give en universel beskrivelse af børns sociale kompetence, om end de, som det fremgår af listen over den social kompetences aspekter og titlen på Schneiders bog, erkender kompetencernes grundlæggende kontekstuelle karakter.

Det nordiske BASUN-projekt (Langsted & Sommer 1991; Dencik 1995a, 1999; Kristjánsson 2001) anvender en eksplicit kontekstualistisk tilgang til børnehavebørns kompetencer. Her opgives på forhånd at beskæftige sig med sociale kompetencer som universelle, og i stedet ses der på disse kompetencer i en specifik historisk, social og aldersmæssig kontekst. Fokus i BASUN-projektet er 5-årige børn i hjem og daginstitution i de nordiske lande. Undersøgelsen er foretaget i slutningen af 80'erne. Der indgår forskellige aspekter af børnenes hverdagsliv i undersøgelsen, men den mest udfoldede analyse af børnene sociale kompetencer findes hos Sommer (2003b). I BASUN-projektet opereres der ikke med begrebet social kompetence, men derimod med et begreb om forskellige relationelle mønstre for samværskompetence. BASUN-projektet opererer ikke med dekontekstualiserede eller personlige kognitive eller emotionelle social kompetence, men derimod med en relationelt indlejret kompetence som dog efterhånden påvirker barnets selvdannelse, så det giver i hvert fald kontekstuel mening at kategorisere børnehavebørn i forhold til et kompetencemønster. Begreberne beskrives som metodisk og formentlig også epistemologisk grounded i en nordisk institutionssammenhæng snarere end abstrakte og universelle (5-åriges) sociale kompetencer (Sommer 2003b). Rubriceringen af kompetencerne baserer sig på barnets intention og handling: Børnene er observerede i forskellige sociale kontekster. Observatøren har observeret en adfærd og fortolket, hvad det er, der er barnets forehavende i den sociale sammenhæng. Observationerne er kategoriseret efter handling og intention. Der skelnes i BASUN-projektet mellem samværskompetente mønstre, selvartikulerende mønstre, konformitetsmønstre og sociale isolationsmønstre¹²⁸. Skematisk kan de 4 samværsmønstre fremstilles således i relation til barnets egne intentioner og andres ditto:

¹²⁸ Den eksakte betegnelse for de 4 mønstre er hentet fra Sommer (2003b) De betegnelser, der anvendes af Dencik (1999) og Langsted & Sommer (1991), er lidt

Skema 10.1. BASUN-projektets skematik for samværs mønstre

	RELATION TIL	ANDRE
RELATION TIL SELV	Opmærksomhed overfor andre børns intentioner	Begrænset opmærksomhed overfor andre børns intentioner
Markering af egne intentioner	<i>Samværskompetente mønstre</i>	<i>Selvtartikulerende mønstre</i>
Begrænset markering af egne intentioner	<i>Konformitetsmønstre</i>	<i>Sociale isolationsmønstre</i>

(Efter Sommer 2003: 167)

- Samværskompetente mønstre er samvær, hvor barnet på den ene side er i stand til at aflæse den sociale kode i den aktivitet, der foregår i børnegruppen herunder de andre børns forehavender – og på den anden side er i stand til at handle på en sådan måde, at dets egne intentioner sættes igennem. Adfærden er kendetegnet ved forhandling og fleksibilitet og betegnes med begreber som socialt “management” og “instruktion”. Der er tale om adfærd, der værdsættes af pædagogerne. Op mod halvdelen af de observerede adfærdsmønstre hos 58 Observerede nordiske børn var af denne type. Der var en klar underrepræsentation af arbejderklassebørn i forhold til “mellemlag”. Kun ca. 1/3 af arbejderklassebørnene udfolder denne samværskompetence – og de er alle piger. Mønstrer optræder 3-4 gange hyppigere hos piger end hos drenge.
- Selvtartikulerende mønstre er sociale mønstre, hvor barnet markerer sine egen intentioner uden synderlig hensyntagen eller anticipering af andres intentioner. Adfærden er robust, fysisk, dominerende og ofte aggressiv. Barnet er ofte opslugt af aktiviteten. Samværs mønstret er kategoriseret for 3 gange flere drenge end piger. Sommer angiver ikke, hvordan mønstret fordeler sig på sociale grupper; men i følge Dencik (1995a) er mønstret karakteristisk for arbejderklassens drenge.
- Konformitetsmønstrer er karakteriseret ved opmærksomhed overfor andre børns intentioner og manglende markering af egne intentioner. Og der er – i modsætning til hvad man måske kunne forvente – ikke mange piger (5

anderledes, men det drejer sig om den samme undersøgelse og den grundlæggende samme analyse

drengene og 2 piger), der deltager i denne type samværs mønstre (Sommer 2003b).

- Social isolationsmønster er karakteriseret ved manglende opmærksomhed overfor andre og manglende selv-markering. Barnet markerer sig kun, når det afviser social kontakt.

De to sidste mønstre er, i modsætning til de 2 førstnævnte, ikke særligt almindelige i nordiske daginstitutioner (Ud af 58 børn: konformitetsmønster: 5 drenge og 2 piger – klassetilhørsforhold ikke angivet; social isolationsmønstre: 6 drenge heraf 4 fra arbejderklasse og 2 fra mellemlag).

På flere måder har BASUN-projektets begreb om samværskompetence en række fordele: Det tager sit afsæt i og er udviklet i forhold til en bestemt social kontekst. Særligt Sommer (2003b) indeholder en detaljeret og kasuistisk beskrivelse af en række af de nødvendige børnehavekompetencer – også mere detaljeret end de 4 overordnede mønsterbestemmelser. Begrebet er handlingsrettet og situationelt. Det er på en gang relationelt, individuelt og rangordnet, hvilket muliggør sammenligning mellem børnene. Og i relation til social reproduktion har BASUN-projektet foretaget en sammenligning af børn med forskellig social baggrund.

Sommer ser ikke samværs mønstrene som et udelukkende positivt fænomen (som der er en tilbøjelighed til i behandlingen af social kompetence), men markerer – særligt prægnant med konformitetsmønsteret – at social kompetence ikke er entydigt positiv. De negative aspekter kan fx være en tilpasning, der nok er prosocial, men samtidig indebærer en underkastelse under andre. Eller den kan tage højde for andre børn og deres intentioner i et socialt spil – uden at være empatisk (jf. også Schousboe 1994, 1999, 2000).

Af disse grunde tilstræbte jeg at anvende en systematik, der minder om BASUN-projektets i forhold til nærværende undersøgelse. Der viste sig imidlertid et problem: I BASUN-projektets metodik er mønstrene ganske vist relationelle. Et barn kan således kategoriseres indenfor flere mønstre. Men trods dette er de enkelte børn i basun-undersøgelsen ofte kun kategoriseret i en af de 4 samværs mønstre. Men i mine observationer af udvalgte børn i 1. fase af undersøgelsen, der strakte sig over længere tid og senere 2. fase i

forhold til fokusbørnene, fandtes der elementer af *flere* samvæersmønstre hos alle børnene: I en eller anden udstrækning markerer alle børn deres egne intentioner i samværet med andre børn. Og i forskellig udstrækning tager de også alle højde for andre børns intentioner. Ligesom de fleste af børnene har også (som det også nævnes af både Dencik et al. (1988) og Sommer (2003b)) perioder af dagen med "sociale pauser" eller social orientering.

Kategoriseringen af fokusbørnene i forhold til en af de 4 kategorier lader sig altså ikke gøre. Jeg har derfor i stedet set på børnesamværets krav som *forskellige centrale krav i børnesamværet* og på hvordan de forskellige *håndteringsformer* (som BASUN-projektet betegner som samvæersmønstre) *optræder* i det enkelte barns observationsdag.

I det følgende vil jeg fokusere på en række centrale krav i børnesamværet, som illustreres med observerede situationer. Situationerne illustrerer forskellige problematikker i forhold til og forskellige måder at håndtere børnesamværets udfordringer på. De børnesamvæerskrav der diskuteres nærmere er:

1. krav om at relatere sig til andre børn
2. krav om at være socialt fleksibel
3. krav om autonomi
4. krav om at leve op til børnegruppens normer

Det skal understreges at der er tale om en analytisk opdeling i forskellige krav.

I børnehavens hverdagsliv blander kravene sig ofte så de fremstår som forskellige aspekter af en situation. Og der kan derfor være tale om situationelle afvejninger mellem forskellige krav. Det gælder fx kravet om autonomi som skal afbalanceres overfor kravet om fleksibilitet. Kravene er derfor i praksis ikke enkeltstående og dekontekstualiserede og skal derfor håndteres med hensyntagen til andre krav. Derfor fremstår børns kompetente handlinger i sidste ende ikke som en objektivt registrerbar sum af handlingsaspekter – dominans, kontakt, instruktion osv. – men snarere som en lethed, en fornemmelse af at dagen "glider" for barnet – eller negativt udtrykt – at barnet ikke skal "kæmpe" for at få sine intentioner gennemført – at det fx ikke virker synderligt vigtigt for barnet at få sine intentioner igennem – men han eller hun alligevel får det, at kontakten til pædagogerne ikke virker instrumentel eller villet, men at den alligevel hele tiden er der, at forholdet til

de andre børn snarere har karakter af at barnet kontaktes af andre børn, der vil noget sammen med det end hektiske forsøg på at få netop sine egne intentioner igennem, at barnet synes at befinde sig i de aktiviteter og grupper/dyader som det ønsker, at det trækker på voksenverdenens betydnings- og normsystemer når det er opportunt og passende, at instruktionen af andre børn gennemføres som forslag (evt. spørgsmål til andre børn) snarere end dominerende ordrer, at barnet bevæger sig derhen, hvor der er størst mulighed for at få gennemført sine intentioner – pga. situationen, deltagerne – og fordi intentionerne ikke er planlagte – men kropslige – en fornemmelse for spillet.

1. Krav om at relatere sig til andre børn

At relatere sig til andre børn og opbygge mere faste relationer til bestemte andre børn synes at være et centrale kompetencekrav. Også andre forskere peger på dette kravs betydning: Fx Stanek (2004) og Warming (2000) anfører at den er væsentlig for børnehavebørns trivsel eller ”gode liv”. Højholt (2000) ser børns deltagelse som central såvel i børnenes eget livsperspektiv såvel som deres udvikling. I analytisk forstand deltager alle børn i børnefællesskabet for så vidt som de befinder sig i en social kontekst med andre børn. Selv det ikke at interagere, at trække sig fra eller afvise kontakten med andre børn kan også betragtes som en – om end negativt defineret – form for social relatering. Man kan betragte det som en måde at håndtere kravet om at relatere sig til andre børn.

At forhandle relationerne

Børnenes hverdag i institutionen består i høj grad af en stadig strøm af relateren sig til andre børn. Børnenes interagerer, som understreget i kapitel 9, næsten konstant med andre børn. For det meste foregår denne relatering med udgangspunkt i en eller anden aktivitet (”leg”), genstand eller sted. Dencik (1988) og Strandell (1994) sammenligner børnehavens turbulente hverdag – og de krav denne stiller til børnene – med et henholdsvis et cocktailparty og et marked: Man skal kunne cirkulere rundt – bestandigt

indlede nye kontakter, gøre ens egne intentioner klare, købslå om aktiviteter osv.

I en række situationer, som den følgende, er selve relationen i fokus:

Mette: Hej Susan og Selma – skal vi lege sammen?

Selma: Nej ... Vi [Mette og Selma] skal også lege med Susan.

(Susan går. Mette tager et bånd frem og leger med det sammen med Selma)

Mette→Selma: Skal vi lege med Susan? (de snakker lidt om dette og gå hen til Susan på den anden side af bålet)

Selma→Susan: Har du nogen andre venner? Du kan jo ikke lege med os hele tiden.... du kan jo lege med Sara.

Selma og Mette fortsætter diskussionen om de skal lege med Susan, men Susan deltager ikke i diskussionen(...)

Selma→Mette: Gider du at lege med hende?

Mette→Selma: Nej... det er lidt synd for hende. Det er synd for hende, at hun ikke har nogen at lege med.

Selma→Mette: Kan I to[Susan og Mette] ikke lege sammen?

Mette: Jo

Selma→Sara: Vil du lege med mig? (...)

Susan rejser sig op og Selma sætter sig over ved siden af hende.

(MP1 260-283)

Almindeligvis indgår andre aspekter i forhandlinger om relationerne som fx personlige præferencer eller aktivitetens indhold. Relationerne baserer sig på aktiviteter eller lege. Men i denne situation taler de to piger om og handler i forhold til, hvem der skal lege med hvem, og ikke hvad de skal lege. Det er altså selve relationen, der er i (refleksiv) fokus. Selve aktiviteten og i for sig også de specifikke relationer mellem de 4 jævnaldrende piger underordnet.

Mht. disse forhandlinger var en klar kønsforskel: Forhandlinger, hvor relationerne som sådan er i fokus og genstand for diskussion, ses stort set kun blandt fokuspigerne. Hos fokusdrengene er spørgsmålet om hvem, der skal være med, kun sjældent eksplicit genstand for refleksioner. Det, der er omdrejningspunktet hos drengene, er snarere, hvilken aktivitet, der skal

foregå og hvad indholdet i aktiviteten skal være. Hos pigerne er selve relationerne i højere grad genstand for refleksiv italesættelse og forhandling.

At deltage i aktiviteter med andre børn

Selvom der er løbende forhandlinger om deltagelse, roller, legetemaer osv. i børnenes samvær, synes kompetence i at relatere sig til andre børn i høj grad at være i påkrævet i forbindelse med *etableringen* af en leg eller et barns forsøg på at *tilslutte* sig en leg. Etableringen af en leg udspringer ofte af, at nogen kan komme med ideer til legens indhold, og at en eller flere børn tager en eller anden form for initiativ – enten ved selv at starte aktiviteten og/ eller diskutere aktivitetens indhold og præmisser med et eller flere andre børn. For det meste (og oftere for drengenes vedkommende) etableres relationerne med udgangspunkt i en eller anden aktivitet eller leg. At deltage i aktiviteter er ofte et mål i sig selv. Aktiviteterne kan i nogle tilfælde have deres egen sociale sammenhængskraft, hvor de deltagende børn skiftes ud, mens den samme aktivitet fortsætter. For det meste er der dog i etablerede aktivitetsgrupper et sammenfald således, at en bestemt gruppe børn er sammen om en bestemt aktivitet. Eller at den samme gruppe børn fortsætter fra en aktivitet til en anden. Skift i aktivitet er således ofte en anledning til social nyorientering mod andre end de deltagende børn.

Etablering af relationer foregår i en række tilfælde ved, at barn tager initiativ til en leg: Legen etableres fx ved, at barnet lader som om, det er en bestemt rolle eller finder noget bestemt legetøj, som i de to følgende situationer:

Efter at børnene har siddet og spist en kiks midt på formiddagen rejser Axel sig op midt i en gruppe af jævnaldrende drenge.

Axel råber: "Jeg er røver – jeg er røver. "

3 andre drenge går med på legen og begynder at løbe rundt. Axel løber med.

(AD4 274-277)

En gruppe på 5-6 jævnaldrende piger har leget i nogle puder og madrasser. Legen er gået i stå. Maja (sætter sig ovenpå Asta, der ligger ned på alle 4) og siger opfordrende: Hest, hest...

Asta vrinsker som en hest. Judith sætter sig ved siden af Maja og hiver i hende.

Maja: Jeg havde to heste.

(Judith lægger sig ned på alle 4 lige som Asta).

(MP4 150-156).

Cook-Gumpertz (jf. Strandell 1994, 1997) (se også Schousboe 1994) skelner mellem tre niveauer i legens kommunikation nemlig reel tale (real life speech), fortælling (narrative speech) og kommunikation i rollen (character speech). Reel tale er den kommunikation der har at gøre med det virkelige liv. Et eksempel kan være kommunikation som "Skal vi lege sammen?". Fortællende kommunikation er kommunikation hvor legen og dens roller beskrives eller instrueres (som "Og så kom jeg og reddede dig" i situationen ovenfor). Kommunikation i rollen er fx når et barn leger baby og kalder på sin "moar". I legens kommunikation blander de tre niveauer sig. Og forhandlinger kan foregå på alle tre niveauer. I forhold til legeinitiativer er pointen, at den interaktion, der igangsætter en leg kan foregå på alle 3 niveauer. Og interaktionen kan være både kropslig eller verbal. I niveauet for reel tale kan en legeopfordring fx lyde, "Skal vi lege". Som fortæller lyder opfordringen t "Skulle vi ikke sige, at vi var...?". Eller initiativet kan som i situationerne ovenfor være "kommunikation i rollen". Denne kommunikation kan både være kropslig, verbal eller begge dele på en gang. Mine observationer tyder på, at den mest succesfulde form for initiativ til en legerelation ofte er den, der tager afsæt i "kommunikation i rollen". Formentlig fordi legen i sig selv tiltrækker. Og formentlig også fordi det kræver en vis overvindelse, *ikke* at reagere på den implicite forventning om, at man er med i legen (jf. Asplund 1987).

Når først aktiviteterne eller relationerne er etableret er børnenes fleksibilitet og autonomi af betydning for at fastholde relationerne.

Børnene orienterer sig løbende mod hvilke aktiviteter, der foregår i institutionen – en orientering mod, hvad andre børn er i gang med, og hvem der er i gang med det. Denne orientering eller læsning af aktiviteterne foregår, når børn er i gang med nogle aktiviteter. Men den er også en selvstændig

aktivitet: Stort set alle fokusbørnene foretager sig på flere tidspunkter i løbet af dagen tilsyneladende ikke andet end at observere de andre børn. Dette kan enten foregå, mens de står stille eller mens de går rundt og ser på hvilke aktiviteter, der foregår forskellige steder. Barnet synes ikke at deltage i nogen social aktivitet. Men som Sommer (2003b) bemærker, betyder det dog ingenlunde, at barnet isolerer sig socialt i forhold til de andre børn.

Tværtimod er der tale om en klart socialt orienteret aktivitet. Det drejer sig således om at aflæse, hvilken aktivitet der foregår, som kan føre til en indledende sondering m.h.p. at relatere sig til andre børn som fx i denne situation. Man kan sige at barnet *skanner* mulige aktiviteter og relationer til andre børn:

Amdi går omkring. Han sætter sig og kigger på Lauge, der graver een rende i sandet i sandkassen. – Milan og Gunnar kigger også.

Amdi: Jeg går ind og henter en bil.

Amdi henter en bil og begynder at køre med den ved Lauges rende
Milan, Carl, Christoffer kommer løbende tilbage til sandkassen
sammen.

Amdi (holder armen ud): Christoffer, du må ikke være med.

(AD2 134-139)

Situationen hvordan Amdi "skanner": I første omgang går han omkring.

Dernæst sætter han sig og betragter en aktivitet, der foregår, for derefter at komme med et aktivitetsforslag – at køre med biler.

Skanning er en aktivitet, som det store flertal af fokusbørn er involveret i på et eller andet tidspunkt af observationsdagen. Det er typisk i forbindelse med ankomsten til børnehaven, eller hvis der har været en eller anden form for pause i barnets deltagelse i børnesamværet. Det kan fx være, fordi der har været mere pædagogstyrede aktiviteter, eller fordi barnet har holdt "social pause" (Dencik et al. 1988). Skanning er i mange tilfælde den aktivitet, der forudgår før barnet søger at slutte sig til en aktivitet eller leg.

At blive en del af aktiviteter der foregår enten ved at tilslutte sig en aktivitet, der allerede er i gang, eller ved selv at tage initiativ er noget, der foregår hele tiden. Men det er ikke ligegyldigt, hvordan barnet søger at blive en del af

aktiviteten (Jf. diskussionen ovenfor om de forskellige niveauer for kommunikation). Generelt kan man sige, at de former for tilslutning eller initiativ, hvor invitationen til andre børn er implicit, eller hvor barnet går ind i legen som om, der allerede var en plads til ham / hende, er de mest succesfulde. Derimod er det mindre succesfuldt, når barnet eksplicit spørger andre børn, om de vil lege. Og allermindst succesfuldt er det når børn eksplicit spørger om, de må være med i en leg eller gruppe, der allerede etableret. Måder at søge at blive deltager i aktiviteter kan illustreres af en række situationer:

Amdi og Torsten er kørt ned til hullet. Amdi stiger af cyklen og går over til Agnes og Sanne. Amdi kigger i deres plasticspand, går rundt sammen med dem. Amdi går over til 3 mindre piger.

Amdi siger til de 3 piger: Har I fundet bænkebidere... Vil I se, hvad de andre har fundet?

Herefter er Amdi med til at finde insekter sammen med en gruppe på 5 piger.

(AD2 81-85)

Aske går hen til sandkassen hvor Mogens leger med biler. Aske tager en bil og begynder at køre med den, taler med Mogens om de baner han laver i sandet.

(AD3 249-53)

Begge situationer (og der er adskillige tilsvarende for alle fokusbørnene) viser en relativ succesfuld måde at entre en aktivitet på – nemlig ved at aflæse den aktivitet, der allerede foregår og så selv gå ind i den med en passende aktivitet. Ind i mellem er det ganske subtile former for relatering til andre, der praktiseres. Fx kan relateringen i nogle tilfælde have form af en tilsyneladende afvisning, der implicit er en invitation som i følgende situation:

Agnes siger til Lauge og Christoffer: Jeg har bare dyr – men I må ikke få det.

Lauge og Christoffer: Må vi se det?

Lauge og Christoffer løber ind i legehuset og ser på dyr. Agnes viser dem frem.

Agnes: Vil I lege med mig?

Christoffer: Ja – må jeg låne den gule [spand?].

Agnes svarer Christoffer henholdende.

(AP4 249-56)

Niels sidder bag på en cykel, som Benito kører. Aske beder om også at sidde der. Niels råber højt, "Nej". Et øjeblik efter har Niels flyttet sig over på en anden cykel og tilbyder nu Aske, at han kan sidde bag på den. Aske og Niels sætter sig nu over på en tredje cykel og kører rundt på legepladsen, mens Aske råber.

(AD3 267-271)

Situationerne viser hvordan relationerne ikke bare eller først og fremmest organiseres og forhandles gennem eksplicite sproglige forhandlinger, men derimod indeholder både, hvad man kan kalde metasproglige og ofte også kropslige former for kommunikation, der i en række tilfælde udsiger, det modsatte af det der eksplicit siges. At lære at relatere sig til andre børn er også at lære at aflæse disse andre lag i kommunikationen og så reagere på det der enten synes mest autentisk eller som giver de bedste muligheder for at etablere relationer. Og for det meste er den indirekte eller selvfølgelige måde at relatere sig til andre børn mere effektiv, end direkte at spørge, om man må være med eller, om andre børn vil lege. Sådanne spørgsmål besvares nemlig forholdsvis ofte med en lige så direkte afvisning. Det synes som om at aktiviteter eller deltagelse i aktiviteter er en mere effektiv måde at relatere sig på. Problemet ved at spørge er formentlig i en række tilfælde, at det sætter fokus på positionerne snarere end aktiviteten i børnefællesskabet. Det kan eksemplarisk illustreres med de problemer, som Danielle får, da hun spørger om hun må lege med. Danielle har ifølge stuepædagogen svært ved at hamle op med de jævnaldrende piger og bliver ofte afvist af dem. Jeg observerer også et par gange, hvor hun bliver afvist. I den følgende situation lykkes det hende dog at komme med i en leg – indtil hun spørger, om hun må være det:

Danielle kommer forbi de jævnaldrende Unni og Maja som leger "mor og storesøster". Danielle begynder at lege med – hun henter ting til "storesøsteren" og "moderen". Da Danielle har leget med de andre i et par minutter spørger hun Maja: "Må jeg være med?"

Maja svarer (med eftertryk): "Nej."

Danielle spørger igen: "Ah – må jeg ikke godt?". Maja svarer igen, "Nej."

Danielle siger "Øv" og løber væk.

(MP4 293-298)

Situationen illustrerer, at den implicitte deltagelse og tilladelse til at deltage er mere robust end det eksplicitte spørgsmål, der snarere er en indledning til forhandlinger og markering af positioner.¹²⁹

De særlige personlige relationers betydning

Man kan sige, at Denciks cocktailparty-allegori kun holder i forhold til børnehaven for så vidt som vi antager at cocktailpartyet består af bestemte sociale klikker (hvilket de fleste cocktailparties formentlig gør!). For et gennemgående træk i børns relateren sig til andre børn er, at de foretrækker bestemte andre børn. I det foregående kapitel diskuterede jeg hvordan disse præferencer er sammenhængende med mere strukturelle karakteristika – stue-, alders- og kønsopdeling. Men alle fokusbørnene havde særlige andre børn indenfor disse præferencegrupper, som de var specielt knyttet til. Disse særlige børn blev af flere børnene betegnet som deres "venner"¹³⁰. "Vennerne" spiller en særlig rolle i daginstitutionens sammenhæng netop, fordi interaktionen med venner er rutineret og ikke kræver samme omfang af forhandlinger for at etablere en fælles aktivitet, som den der er nødvendig i forhold til andre børn. Særligt vigtigt er formentligt, at det ikke er nødvendigt at forhandle er etableringen af relationen som sådan. Venskaber er således som en form for selvfølgelighed i relationen. Venskab er en praksis snarere end et eksplicit italesat forhold: Jeg observerede eller overhørte kun få eksplicitte børneovervejelser over venskaber. Og i disse overvejelser havde kategoriseringen af andre børn som "venner" i en række tilfælde snarere at gøre med sociale dominansmønstre og relationer der blev forhandlet. Fx svarede Alice (AP2) som tydeligvis søgte at undgå Line det meste af den dag

¹²⁹ Af samme grund er det ikke uproblematisk, når pædagoger råder børn til at "spørge, om de må være med i en leg".

¹³⁰ Pga. undersøgelsens design, hvor fokusbørnene blev fulgt forholdsvis kort tid var det svært for mig at observere egentlige venskaber, der jo i sagens natur er af længere varighed. Min fortolkning af børns relationer som venskaber baserer sig derfor i vidt omfang på interviewene med pædagoger og forældre. Forældres og pædagogers udsagn stod dog ind i mellem i kontrast til mine observationer af børnene.

jeg observerede hende således på mit spørgsmål om, hvem der var hendes venner – ”Det er Line selvfølgelig”. Her må kategoriseringen af Line som ”ven” snarere ses som en afspejling af Lines dominerende position i jævnaldrendegruppen. I en række andre tilfælde var italesættelsen af venskaber snarere en forhandling om, det at være eller måder at være sammen på som det fx fremgik, når børnene brugte paradoksale sammensætninger som, ”så er du min dumme ven”, eller ”så er du min værste ven”. Dvs. ”ven” refererer snarere til en vis stabilitet i relationerne snarere end et særligt emotionelt eller forpligtet forhold.

Etableringen af venskaber har den betydning, at de ikke i samme omfang som andre børnerelationer skal forhandles. Dette ses fx når barnet ankommer til børnehaven. Mange af børnene relaterer sig således netop i ankomstsituationen til bestemte andre børn uden, at relationen skal forhandles.

Mikkel ankommer med sin mor. Så snart han har hængt sin jakke i garderoben går han med vennen Nilas ud på legepladsen. Da moren lidt efter forlader institutionen siger Mikkel til Nilas: ”Nilas – nu kører hun – hvis du vil se hende”.

Nilas og Mikkel løber om på den anden side af institutionen og vinker til Mikkels mor, der cykler væk.

Mikkel siger til Nilas: ”Hvad med at gå derover [i sandkassen] og finde dyr?”

Begge drenge klatrer op i et træ.

(MD3 7-18)

Mange af fokusbørnene kontaktes af deres venner, når de ankommer i børnehaven. Nogle få af fokusbørnene ankom tidligt og sad tydeligvis og ventede på, at nogle særlige andre børn skal ankomme: Både Anne og Marie var således stort set alene og afviste kontakter fra andre børn, indtil nogle bestemte jævnaldrende piger kom. Så snart disse andre jævnaldrende piger kom, blev både Anne (AP1) og Marie (MP2) mere socialt aktive.

Og for Axel (AD4) var det et tydeligt problem, at hans bedste ven ikke var i børnehaven: Han bevæger sig skannende rundt mellem forskellige grupper af jævnaldrende drenge og går ind og ud af forskellige aktiviteter – og siger på et

tidspunkt, at han gerne vil lege med Max – som han i følge pædagoger og forældre er særligt knyttet til.

Situationen ovenfor viser også, hvordan venskaber er med til at personliggøre hverdagen i institutionen netop i kraft af relationen til andre børn, som fokusbarnet er tæt knyttet til. Mikkel inddrager således næsten vennen Nilas i familien med bemærkningen, ”nu kører hun, hvis du vil se hende”. Man kan sige, at personliggørelsen og referencen til livet udenfor børnehaven i det omfang, det italesættes, ofte netop sker i relation til vennerne. I kapitel 6 redegjordes for, hvordan relationen mellem pædagoger og børn er præget af udskiftelighed. Venskaber eller relationer til bestemte andre børn har muligvis en særlig betydning, fordi de er de relationer i børnehaven, der i højest grad er personlige og giver barnet mulighed for at referere til livet i familien.

Integration eller marginalisering

Kompetence i at relateres sig til andre børn er altså en nødvendig kompetence i daginstitutionen. Det der er på spil er imidlertid ikke en bestemt kompetence – men at barnet bliver en *integreret* i børnefællesskabet. Ved integration i børnefællesskabet forstås at det deltager fuldt i samværet med de andre børn. Nogle få børn er eller bliver således marginaliserede i forhold til gruppen af jævnaldrende. De befinder sig mere eller mindre permanent i et samværmønster som det, Sommer betegner et socialt isolationsmønster. Det er en sådan fastlåst marginaliseret position i børnefællesskabet, der må betragtes som problematisk her-og-nu for barnet, snarere end manglende sociale kompetencer. Det er barnets relationer til de andre børn og ikke det enkelte barns relationskompetence, der i sidste instans er problemet. Dette understreger kompetencekravenes relationelle karakter. De afhænger også af den sociale gruppe, barnet befinder sig i. Dette kan illustreres ved at sammenligne Alan (AD1) og Martin (MD4). Alans interaktion med andre børn er ikke letflydende. Fx reagerer han forsinket eller med dårlig timing i forhold til andre børn:

Glen og Ludvig leger med små action-man-figurer. Alan rejser sig og går over og kigger.

Glen spørger ham: Vil du være med?

Alan reagerer ikke. Ludvig og Glen leger videre, mens Alan kigger på.

Glen spørger ham igen: Vil du være med – Så kan du være ham her.
Alan reagerer stadig ikke. Der går noget tid, så siger Alan: Jeg gider godt at være med; men nu reagerer Glen ikke. Efter Alan flere gange har sagt han godt vil være med giver Glen ham en figur.

(AD1 40-51)

Lignende situationer, hvor Alan ikke reagerer på opfordringer til at lege, gentager sig andre gange i løbet af fokusdagen. Det centrale er imidlertid at Alan trods sin manglende respons overfor andre børn alligevel indgår i mange lege og forhandlinger om lege med andre børn i løbet af den dag, jeg observerede ham. De andre børn er interesseret i at have Alan med i deres lege. Derfor er hans manglende kompetence i her-og-nu situationerne ikke et afgørende problem for ham. Han er trods dette integreret deltager i en gruppe af jævnaldrende og lidt yngre drenge på stuen.

Integrationen eller deltagelsen er til derimod et problem for Martin (MD4). Gennem det meste af den dag jeg observerer Martin, forsøger han at etablere kontakt til og aktiviteter sammen med en bestemt anden jævnaldrende dreng fra stuen, men ikke i særlig høj grad andre børn. At der er problematisk skyldes delvist at Martin ikke var særlig socialt fleksibel, (som diskuteres nærmere nedenfor). Men i denne sammenhæng er pointen, at han mange gange i løbet af dagen kontaktede den pågældende dreng – men at denne afviste ham eller i hvert fald ikke udviste nogen særlig interesse for at lege med ham; som det illustreres af følgende situation, der er en af mange:

Klaes leger med en gravko ved siden af parasollen. Martin går over og taler til ham. Martin henter også en plasticgravko og leger med Klaes og Palle. Klaes henter flere gravkøer.

Klaes og Martin leger parallelt. De taler ikke sammen og kun en enkelt gang støder deres gravkøer sammen.

Klaes siger til Martin: Jeg er ikke med til legen mere.

Martin kører så med to gravkøer. Klaes begynder at grave i sandet sammen med Ulrik.

Martin→Klaes: Må jeg være med?

Klaes: Det er ikke mig, der bestemmer.

Martin: Hvem er det så?

Klaes: (svarer ikke umiddelbart)Bertel.

Martin→Bertel: Må jeg være med?

Bertel: Ja.

Martin: Hvad er jeg så?

Klaes: Du er lillebror.

Martin: Jeg vil hedde Prutte.

Klaes: Det kan man ikke.

(Bertel og Klaes går)

(MD4 337-359)

Situationen med Martin illustrerer at relatering til andre børn ikke altid lykkes – eller børn i nogle tilfælde skal "arbejde" mere for at fastholde relationen. Kontrasten mellem Alan og Martin viser, at der kan være forskel på, hvad der skal præsteres for at fastholde relationen: Alan skal ikke præstere nogen synderlig kompetence for at relatere sig til andre børn. Det omvendte er tilfældet for Martin, der trods en vis ihærdighed kun formår at interagerer kortvarigt med Klaes. Forskellen mellem de to børn illustrerer også, hvordan kompetencekravet er relationelt og indlejret i den gruppe af børn, som fokusbørnene indgår i.

Forhandling og dominans

I kapitel 9 diskuterer jeg, hvordan børnefællesskabet også er et positioneret og hierarkisk fællesskab. Ser man på dominans som fænomen i de observerede fokusbørns interaktion med andre børn, er det fremherskende billede, at dominans i relationerne enten har med alder at gøre – dvs. at fokusbørnene domineres af børn, der er ældre end dem selv eller dominerer børn, der er yngre end dem selv – eller er situationel. Ved det situationelle forstås, at dominansen har at gøre med den ret til at bestemme, der i børnefællesskabet udspringer af at have fundet på og taget initiativ til en leg eller at have rådighed over en bestemt fysisk lokalitet eller bestemte genstande. Stort set alle fokusbørnene er både dominerende og dominerede. Et eksempel på dette er Maries (MP2) relation til den jævnaldrende Bettina: Marie og Bettina leger sammen flere gange i løbet af dagen for fokusobservationer og for det meste også sammen med flere andre piger. Om formiddagen er de tre kvarter sammen med 2 andre lidt yngre piger i tumlerummet. Her instruerer og dirigerer Bettina stort set alle aktiviteter.

Hun fordeler roller, siger, hvor de andre skal sidde, og hvad de skal gøre. Marie retter sig i vidt omfang efter hende. Om eftermiddagen leger Marie og Bettina denne gang sammen med 3-5 andre børn på legepladsen omkring en gammel trillebør. Men nu er det Marie, der dirigerer en leg der bl.a. går ud på at cykle rundt på lege og lave sandkager mm. Bettina spørger nu Marie om, hvordan legen skal foregå – bl.a. om hvem der må være med.

Situationerne er således ens ved, at henholdsvis Marie og Bettina dominerer en række mindre piger – men den skifter mht. *hvem* af de to piger, der dominerer den anden. Forskellen mellem de to situationer er ikke et spørgsmål om hvem der har startet legen – for i begge situationer har begge pigerne været med fra starten. Forskellen synes snarere at være, at der er forskel på, hvem af de to der har initiativet – hvem der taler og dirigerer de andre. Dominans har altså i høj grad at gøre med at have eller tilegne sig en position, hvor man dirigerer de andre børns aktiviteter.

Dominansen synes i dette tilfælde at ligge i forlængelse af den almindelige forhandlingskultur i børnesamværet. Blandt fokusbørnene er der ingen børn der er entydigt dominerende eller dominerede i relation til jævnaldrende. Til gengæld er der forskel på, hvorvidt fokusbørnene relaterer sig til børn, der er ældre eller yngre end dem selv. Og som jeg har argumenteret for i kapitel 9 er interaktionen med ældre børn – alt andet lige – et tegn på større kompetence, mens det modsatte er tilfældet for børn, hvis interaktion for en stor dels vedkommende er i relation til andre børn.

Opsummering: Håndtering af kravet om at relatere sig til andre børn

Opsummerende har relateringen til andre børn flere aspekter: På et basalt niveau drejer relateringen sig om, hvorvidt barnet etablerer og fastholder relationer til andre børn. Børnehaven kræver, at barnet er i stand til at kontinuerligt at etablere og vedligeholde interaktion og aktiviteter i forhold til en større gruppe af andre børn. En særlig udfordring for børnene er at etablere mere faste relationer til særlige andre børn, som ikke kræver det samme omfang af forhandling. Dette kompetencekrav kan håndteres på en måde, der befinder sig på et kontinuum mellem i den ene ende det *integrerede og deltagende* barn og i den anden ende det *marginaliserede og socialt isolerede* barn.

Et andet aspekt af relateringen til andre børn har at gøre med *dominans*. At dominere synes udover at afhænge af være relativt ældre, især at være et spørgsmål om initiativ og instruktion. Også for dette kompetencekrav kan håndteringsformerne betragtes som liggende på et kontinuum mellem domineret og dominerende.

2. Krav om at være socialt fleksibel

At være fleksibel er en anden central kompetence i børnenes sociale samvær. Fleksibilitet er nødvendig som socialt "smøremiddel", der gør, at relationerne til og aktiviteterne sammen med andre børn kan fastholdes, selvom børnene har forskellige intentioner om, hvad der skal foregå. Fleksibilitet skal ikke forveksles med social konformitet, eftergivenhed eller at man bliver domineret. I stedet er der tale om, at barnet gennem sine handlinger eller sin dialog med andre børn søger at vende en situation med forskellige perspektiver eller uenighed mellem børnene til en situation, hvor de deltagende børns intentioner "smelter sammen". Den sociale fleksibilitet tjener til at fastholde eller styrke en relation, selvom der er forskellige intentioner. Den tjener til at fastholde eller forandre en aktivitet, så relationen er intakt. Fleksibilitet kan vende situationer, hvor barnets kompetence ikke slår til, eller det bliver domineret af et andet/ andre børn til situationer, hvor det fremstår kompetent og sætter egne intentioner igennem. Fleksibilitet kan derfor også tjene til at indkapsle aggressive eller dominerende handlinger fra andre børn.

Fleksibilitet kan i Piagets forstand forstås som en kognitiv decentreringskapacitet – en kapacitet til at aflæse andres perspektiver og situationens forskellige muligheder (jf. Dodge et al. 1986). Fleksibilitet kan imidlertid først og fremmest observeres som en praktisk kapacitet til at gennem sproglige og/ eller kropslige handlinger at omskrive situationer på måder, der fastholder eller søger at fastholde relationerne. Der er ofte tale om små, men effektive, træk i interaktionen, som er med til at fastholde relationen. Der er mange situationer, der kan kategoriseres som sådan fleksible handlinger – og med en enkelt undtagelse handler alle fokusbørnene på måder, der kan kategoriseres som fleksible.

Fleksibiliteten er så at sige at tage højde for den andens intentioner og samtidig fastholde egen intention.

I mange tilfælde består fleksibiliteten i en omskrivning af situationen således, at barnet fortsat definerer aktiviteten – men omdefinerer den, så der tages højde for et andet barns indvending eller intention.

Magnus (MD2) dirigerer en leg, hvor han sammen med tre andre drenge hopper i puder. Erik, der knap er 4 år vil være med til at hoppe ned i puderne.

Stig: Erik, du er ikke med – Du skal først spørge – ikke Magnus?

Magnus: Du skal hoppe helt over til de røde puder.

Erik: Nej

Magnus: Så må du selv bestemme. De små må selv bestemme.

(MD2 185-190)

I situationen omdefinerer Magnus kravene overfor Erik, der således kan integreres i aktiviteten samtidig med, at Magnus fortsat kan dirigere den aktivitet, der foregår. Noget lignende – altså at et barn, der dirigerer en aktivitet "forandrer" aktiviteten, men samtidig fortsætter med at dirigere – gør sig gældende i andre situationer fx den følgende:

Mille (MP3) og Fie leger på legepladsen samtidig med, at de diskuterer deres roller. Mille introducerer et nyt tema.

Mille: Jeg havde sat dig derind [i et fælde/ et fængsel]

Fie (vredt): Nej du havde ikke sat mig derind

Mille: Ok (...) Så havde jeg selv sat mig fast i fælden...

Fie: Og så kom jeg og reddede dig

(MP3 244-50)

Også denne situation illustrerer, hvordan fleksibiliteten er et sociale smøremiddel, der får aktivitet og relation til at fortsætte. Rollerne i legen omdefineres, men det legetema som Mille introducerer (fængselstemaet) fortsættes.

Hvis vi vender tilbage til skellet mellem de tre kommunikative niveauer i legen – reel tale, fortælling og kommunikation i rollen – giver en vekslen mellem disse niveauer flere kommunikative muligheder og større fleksibilitet. Hvis

barnet møder modstand på et niveau, kan kommunikationen foregå på et andet niveau. Deltagelse kan fx forhandles gennem reel tale ("må jeg være med"), gennem fortællende kommunikation ("så var jeg en lillesøster"), eller "kommunikation i rollen" (vræler som en baby).

Hertil kommer at interaktionen kan foregå på flere måder – fx både sprogligt og fysisk-motorisk. Fleksibilitet kan bestå af, at barnet kan foreslå eller tilskynde til forandringer på alle 3 niveauer eller bevæge sig mellem forskellige niveauer. Dvs. at en leg fx kan omskrives ved en anden fortælling (sproglig-narrativt) som i situationen ovenfor eller motorisk (reel tale) (fx ved at barnet går) osv. Eller barnet kan verbalt nægte noget, som alligevel udføres motorisk:

Amdi pakker sin madpakke ud. Han har jordbær med. Milan, der sidder ved siden af ham spørger: "Må jeg få et jordbær?"

Amdi siger "Nej", men lægger et jordbær på Milans tallerken. Milan lægger kærligt hoved på Amdis skulder. Amdi ser glad ud.

(AD2 226-231)

Fleksible omskrivninger giver barnet muligheder for at fastholde relationen og sin egen intention. Fleksibilitet kan betyde, at barnet kan tage højde for sine egne begrænsninger og alligevel fastholde relationen. Det vil jeg illustrere med et relativt langt eksempel, der involverer Anne (AP1). Anne har været socialt tilbagetrukket det meste af morgenen, indtil Freja ankommer. Freja vil gerne stå på rulleskøjter. Anne er imidlertid ikke særlig god til at stå på rulleskøjter, men hun vil gerne være sammen med Freja. Situationen strækker sig over mere end en time, hvor de to piger fastholder en fælles aktivitet til trods for, at Anne tydeligvis ikke bryder sig synderligt om at stå på rulleskøjter. Men hun omdefinierer med jævne mellemrum aktiviteterne på en sådan måde, så det ikke bliver noget problem i situationen:

Anne og Freja går ud på legepladsen.

Anne siger til Freja: Jeg kan ikke rulle stærkt uden, at der er nogen, der holder mig.

Freja siger til Anne: Nu kommer jeg og holder dig.

Anne siger til Freja: (vredt) Nej det skal være en der ikke er på ruller

(...)Freja siger til Anne: Skal vi rulle stærkt?

Anne: Jeg kan ikke rulle.

Anne stolprer over til en bænk og sætter sig. Freja sætter sig også og de snakker sammen.

...

Freja: Skal vi slet ikke rulle?

Anne: Jeg er jo lige kommet ud.

Freja: OK (der går 1 min)

Anne: Skal vi rulle? (Anne rejser sig og går 1 1/2 m over til sandkassen.

Freja sætter sig igen ved siden af)

Anne siger til Freja: Vi skal rulle – uden at rulle stærkt.

(...)

Freja står på rulleskøjter. Anne sidder ned (stadig med rulleskøjterne på). Freja sætter sig ved siden af Anne. Anne fortæller Freja om sin ferie.

Anne spørger flere gange – men uden at Freja reagerer: Hvem vil lege med cykel?

Freja og Anne står igen på rulleskøjter: Freja løber langt foran den stolprende Anne.

Freja venter på Anne – de sætter sig ned i den anden ende af legepladsen(...)

Freja(sætter sig med rulleskøjterne langs lårene) siger til Anne: Jeg kan sidde sådan her.

Anne siger til Freja: Min søster kan slå en baglæns kolbøtte....

Freja og Anne kigger interesserede på en pædagog og en pige, der samler kastanjeskaller. De deltager et øjeblik, hvorefter de igen løber på rulleskøjter. De går op ad en lille bakke.

Freja siger til Anne: Lige om lidt går det ned ad bakke.

Anne: Nej, jeg vil kravle nedad (kravler ned af den svage skråning på alle 4): Kom Freja (som er foran) Freja – jeg skal lige hviske dig noget (...)

Tove (står foran Anne) siger til Anne: Tror du jeg har nogen ruller derhjemme?

Tove viser Anne indholdet af den legetøjsspand, hun bærer på.

Anne (er rullet ind i "slikboden" under et halvtag) siger til Freja: Freja

—

Freja kom lige (råber da Freja er rullet videre): Skal vi ikke rulle her?

Freja siger til Anne: Nej jeg kan ikke – jeg skal lige rulle.

(...)

Anne siger til Freja: Skal vi ikke gå over og se, hvad de laver? (peger på en gruppe børn og LAUST der i ca. 1/2 time har slået søm i en planke). Freja svarer ikke – men løber derover – og forbi gruppen.

Anne standser op ved gruppen og kigger i 2-4 min. Freja er stoppet lidt derfra. Anne går over til Freja og sætter sig. De går ind.

(AP1 125-194)

Gennem hele forløbet foreslår Anne andre aktiviteter eller omdefinerer, hvornår og hvordan de skal stå på rulleskøjter. Pointen er dels, at det er fleksibelt at hun overhovedet står på rulleskøjter, men også at hun indlægger forskellige andre aktiviteter eller begrundelser, der fastholder relationen til Freja, selvom deres fysiske kompetence til at stå på rulleskøjter er så forskellig.

I det hele taget gør de fleste af fokusbørnene sig i mange situationer anstrengelser for at fastholde relationen. Men børnene er ikke altid fleksible. Manglende fleksibilitet leder til to forskellige udfald: I en række tilfælde er barnet så dominerende eller dirigerende, at de andre børn accepterer dette. Det er altså de andre børns fleksibilitet der får aktiviteten til at fortsætte. Men i en række tilfælde får den manglende fleksibilitet simpelthen relationen eller aktiviteten til at bryde sammen. Særligt Martin fremviste ved en række lejligheder en manglende fleksibilitet: Som nævnt i diskussionen af relationerne (s.246) forsøgte Martin størstedelen af observationsdagen at etablere kontakt til og aktiviteter sammen med en anden dreng Klaes. I den følgende situation har Klaes sammen med 2 andre drenge, Nick og David, stillet stole sammen til, hvad de kaldte en "åkande". I situationen forsøger Martin at komme med i åkanden, men på en sådan måde, at han ender med at trække sig ud af aktiviteten:

Klaes til Martin: Vil du være med i vores leg så skal du lave snydebrev.

Nick: Hvis du skal være med i vores leg, skal du sidde der (peger på den ledige plads i "stoleåkanden").

Martin (stiger ikke op ikke op i åkanden): Nej jeg hjælpede bare.

(...)Efter noget tid stiger Martin alligevel op i åkanden.

Martin: Hvem skal være far?

Klaes: mig.

Martin: Hvem skal være mor?

Klaes: Ingen. Der er 3 lillebrore.

Nick: Nej vi er alle sammen lillebrore.

Martin henvender sig kun til Klaes (og ikke Nick og David).

Martin (sætter sig ud på en separat stol): Klaes – se lige hvor lille min åkande er.

David: Hvis du har sådan en lille åkande, er du ikke med.

Martin: Nej, men jeg vil bare ikke være med i jeres leg.

Han laver mindre stole-åkande ved siden af de andre.

(MD4 112-131)

Martin søger at komme med i legen, men er ikke i stand til at benytte de åbninger, der er ("Hvis du vil være med i vores leg..") ved fx at lave et "snydebrev", eller sætte sig på den plads han bliver tilbudt. Det fremstår som manglende fleksibilitet, og som fastholdelsen af hans egen leg ("se min lille åkande") gør, at han dels har svært ved at blive en del af legen og at han glider ud af den, da han endelig er blevet en del af den.

At kombinere børnefællesskabets og pædagogernes krav

Social fleksibilitet er en nødvendighed i børnesamværet, men fleksibilitet eller måske ligefrem social innovation er også af betydning, når børnefællesskabets aktiviteter mødes eller støder sammen med pædagogernes eller børnehavestrukturens krav. Som beskrevet i kapitel 6, er børnehavens struktur karakteriseret ved en relativ stærk opdeling mellem børnefællesskabet og den interaktion der involverer pædagogerne. Pædagogernes krav medfører i en række tilfælde afbrydelser af børnefællesskabets aktiviteter.

I nogle få tilfælde har jeg dog observeret situationer, hvor fokusbørn kombinerer børnefællesskabets og børnehavens mere voksenbørne krav:

Maja leger med to andre piger på legepladsen. Der bliver råbt, at nu bliver der serveret frugt. Maja løber ned fra bakken og over til frugtfadet og tager frugt og spiser det. Hun går tilbage til de to andre piger, der fortsat leger.

Maja: "Jeg tog lige en svømmetur. Lillen tog sig en svømmetur."

(MP4 418-25)

Opsummering: Håndteringsformer af kravet om social fleksibilitet

At være socialt fleksibel er en central kompetence i børnesamværet. Fleksibilitetskravet indebærer, at barnet tager højde for andre børns intentioner eller måder som andre børn modsætter sig barnets intentioner. Kravet kan logisk håndteres indenfor et kontinuum af forskellige måder. I den ene ende af spektrummet er barnet, som er helt ude af stand til at tage højde for andre børns intentioner og derfor enten er meget dominerende overfor andre børn eller trækker sig helt fra den sociale interaktion. I den anden ende af spektret finder vi situationer, hvor børn på en gang er i stand til at tage højde for andre børns intentioner – men gør det på en sådan måde, at de samtidig selv får fastholdt den aktivitet eller relation, de er i gang med. Ind i mellem disse ekstremer findes der så situationer, hvor børn forsøger at interagerer fleksibelt – men hvor det ikke lykkes at fastholde interaktionen eller situationer, hvor barnet giver afkald fx på sin ide om, temaet eller positionerne i legen er for at fastholde aktiviteten. Alle fokusbørnene er observeret i situationer, hvor de handler fleksibelt. Men der er i observationerne af fokusbørnene nogle eksempler på situationer, hvor graden af fleksibilitet er ringe (som i den sidste situation med Martin).

3. Krav om autonomi

Børnefællesskabet er et opdelt fællesskab – dvs. at børnene relaterer sig til et begrænset antal af andre børn til trods for, at børnehaven ikke i sig selv etablerer synderlige begrænsninger i denne interaktion. Mange observatører af livet i børnehaver noterer sig, hvordan det sociale børneliv i første omgang fremstår ganske kaotisk – men ved nærmere granskning viser sig at være relativt ordentligt og regelmæssigt set fra det enkelte barns synspunkt. Det er

påfaldende i hvor ringe grad grupper af børn blive påvirkede eller forstyrrede af andre grupper af børn, selvom de leger i umiddelbar nærhed af hinanden. Det er, som om børnene er i stand til at etablere socialt afgrænsede rum indenfor det samme fysiske rum. Aktiviteterne forstyrres ikke af hverken andre børns eller pædagogers aktiviteter i det samme rum.

De positive kræfter, der holder mindre grupper af børn sammen om en fx en bestemt aktivitet eller leg, er børnenes kompetence til at relatere sig til andre børn og deres fleksibilitet i at fastholde disse relationer og aktiviteter. Men samtidig viser børnene i mange situationer en kompetence i at holde andre børn – enkeltpersoner og grupper – væk fra bestemte aktiviteter eller fysiske lokaliteter. Kravet om at kunne opretholde en form for social autonomi eller afskærmning har sammenhæng med, at der er knaphed på plads i institutionerne, og at det ikke altid er indlysende, hvem der kan deltage. Det var således ofte i forbindelse med diskussioner om hvem, der skulle have lov til at råde over mindre rum som tumlerum, at fokusbørnene og andre markant afviste andre børn.

At opretholde et socialt fællesskab i gruppe af børn er altså ofte forbundet med aktive handlinger for at holde andre børn væk fra bestemte rum eller ting eller forhindre andre børn i at deltage. Corsaro (2002) mener at denne aktive begrænsning af antallet af deltagere i aktiviteter er nødvendig for børnenes opretholdelse af interaktionen og deres kontrol over deres eget liv. At forhindre andre børn i at få adgang er således iflg. ham afgørende for både sammenhængskraften i relationerne og for at sikre aktiviteterne mod at bryde sammen. Corsaro mener, at graden af afvisning af andre børns adgang har direkte sammenhæng med skrøbeligheden af den etablerede relation: Jo skrøbeligere relation, jo heftigere afvisning af andre børns adgangsforsøg. I delvis modsætning til Corsaro peger mine observationer på et anderledes fænomen: Afvisningerne af adgang har særligt at gøre med opretholdelsen af børnehavens allerede etablerede subgrupper: Piger afviser drenge eller større børn afviser mindre børn. Herudover synes der at være en tendens i mine observationer til, at børn, der afvises er, dem, der befinder sig i en mere permanent marginaliseret position i forhold til samkønnede og jævnaldrende børn. Afvisningen af adgang bidrager således til opretholdelsen af det differentierede fællesskab og marginalisering af enkelte børn. Men samtidig er

det altså en nødvendig kompetence i daginstitutionen. Kompetence i at holde andre børn væk eller begrænse deres adgang udgør derfor et pædagogisk dilemma: For på den ene side er der næppe tvivl om, at denne kompetence er særdeles væsentlig i børnesamværets interaktion: Den tjener til at opretholde aktiviteter og relationer. Den er en nødvendighed i børnehavens turbulente hverdag og giver børn erfaringer med de mere assertive aspekter af socialt samvær. På den anden side fører det let til en slags strukturel mobning. Det er det evident, at bestemte børn ofte er dem der bliver udsat for andre børns afvisning – formentlig særlig de børn som har en uhensigtsmæssig eller ineffektiv måde at få adgang til en gruppe. Børn som risikerer at etablerer et identitet som marginaliserede og som børnehavelivet er et problem for. Det er mest problematisk for dem der nægtes adgang, når det drejer sig om enkelte og ikke grupper af børn.

Til gengæld er nægtelsen af adgang sjældent forbundet med de mest aggressive og korporlige former for handlinger – de synes snarere at høre til i etablerede (dreng-)legegrupper (jf.Schousboe 1994, 1999).

Håndteringsformer

Afvisninger af andre børns adgangsforsøg baserer sig på den norm, der er beskrevet i kapitel 9 – nemlig at det barn, der først er et sted eller har igangsat en aktivitet, har en særlig rettighed til at regulere adgangen til aktiviteten. Implicit synes børnene at referere til denne ret. I en række tilfælde standses andre børns adgang simpelthen ved, at de verbalt nægtes at deltage. I andre tilfælde, ignoreres et barn, der søger at få adgang simpelthen – som i den første af de følgende situationer. I mange tilfælde gives en eller anden form for begrundelse for, at et barn ikke må deltage (som fx hvor mange der kan være med til legen eller køn eller alder):

Susan og Mette har leget et stykke tid i et legetårn på legepladsen. Poul kigger ind i tårnet.

Susan siger: Hold op Poul.

Poul: Jeg kigger lige ind

Mette: Han må godt kigge ind

Poul kravler ind i tårnet.

Mette råber højt til Poul: Nej!

Poul svarer: OK. Han fjerner sig og plukker mælkebøtter, hvis hoveder han kommer tilbage og kaster efter Susan.

Mette råber til Poul: Nej

Poul: Hun synes det er sjovt – hun kaster selv mælkebøtterne... Er der nogen, der har en kanon?

Mette og Susan svarer ikke og Poul går væk.

(MP1 333 – 347)

En gruppe af jævnaldrende drenge leger med biler i sandkassen. Der er en hel del diskussion om hvem, der må deltage i legen. En mindre dreng, Ulf bliver afvist.

Palle: Amdi – må jeg være med?

Milan: Alle drengene må være med.

Beate kommer til.

Amdi siger til Beate: Gå

Nadja kommer

Amdi siger til Nadja: Du er ikke med.

Mads: Jeg er med.

Amdi: Men ikke Nadja.

(AD2 146-157)

Maja og Karsten leger i en båd på legepladsen. Unni har også været med men er gået. Maja overtager roret. De "sejler". Daniele kommer og står og kigger lidt. Hun går tættere på.

Maja: Er du med Danielle?

Danielle: Må jeg være med?

Karsten: Hvorfor må hun ikke være med?

Maja: Fordi man kun kan være 3 til den her leg.

Karsten: Man kan da være flere

Maja: Man kan kun være 3 til den her leg.

Danielle rykker lidt væk fra Karsten og Maja, hun kigger på dem – og går lidt efter.

(MP4 398-409)

For det meste er det relativt succesfuldt at afvise andre børn – men der er også en række situationer, hvor dette ikke er tilfældet. Også dette er i vidt omfang et relationelt spørgsmål: Det kan fx dreje sig om, at de børn, der afvises er ældre (som i situationen side 222) – men i en række tilfælde er det også, fordi barnet ikke formår at gennemsætte sin fortolkning af situationen af andre grunde:

Martin (råber højt): Jaa.

Martin løber over til BRITT, som er ved at flytte en parasol. Martin står og kigger på, at BRITT slår 3 parasoller uden stang og fod op. Martin sætter sig ind under en af dem. 2 mindre drenge, Teis og Ulf, sætter sig ind under den samme parasol.

Martin (skubber til dem): I må ikke sidde der (de flytter sig ikke).... hej – gå ud Teis.

Teis siger til Martin: Jeg kommer sand i dine øjne.

Martin: Gå så... Jeg siger det altså.

Martin går over til KAJ. Da Martin kommer tilbage (uden KAJ) er der helt fyldt op under parasollerne og ikke plads til Martin. Martin går væk.

(MD4 317-330)

I denne situation inddrages pædagogerne, fordi Martin ikke er i stand til at komme igennem med sin intention.

I andre tilfælde bruges pædagogerne – særligt af nogle pigerne – offensivt som en ressource, der kan anvendes til at gennemsætte kontrollen over et bestemt legeområde eller legetøj. (Til gengæld virker det ikke, som pædagogerne kan "bruges" til at forhindre andre børns deltagelse i bestemte lege. Tværtimod blev dette i de få observerede situationer mødt med spørgsmål fra de voksne om, hvorfor den eller den ikke kunne være med). Særligt Asta (AP3) var særdeles kompetent til at inddrage pædagogerne. Det fremgik af interviewet med hendes stuepædagog PATRICIA, at dette var helt åbenlyst for pædagogerne. Men som det fremgår af følgende situation, var det alligevel effektivt:

Unni og Asta er efter morgenmaden gået ind for at lege med lego. De sidder ved et bord. Lidt efter kommer Stig og Karsten og sætter sig på den anden side af bordet og går også i gang med at bygge med lego.

Karsten tager et legohjul fra pigernes bunke.

Asta: Nej gi' mig det – vi havde det først... Jeg siger det. (Asta henter MARIA)

Asta: De tager vores hjul.

MARIA (til drengene): Der er masser af LEGO i kasserne. I behøver ikke at tage noget af hinandens (...)

Stig tager en kasse med lego og siger til Asta: Det her er vores kasse. Nu går Unni ud og henter PATRICIA (...)

PATRICIA: Kan I ikke lege med kassen alle fire?

Mille: Nej vi leger ikke med drenge....(...)

Stig er gået et stykke tid. Han kommer og kigger på legoer – han tager en enkelt klods.

Unni (højt): La' vær.

Stig går væk fra bordet.

Asta: Vi siger det.

Hun løber ud og henter PATRICIA. Stig går helt væk fra legobordet.

Asta kommer tilbage med PATRICIA.

Asta: Stig driller.

PATRICIA: Ja det er han ret god til – hvis han kommer tilbage, må I hente mig igen.

(AP3 58-144)

Det bemærkelsesværdige i situationen er hvor offensivt Asta og den jævnaldrende pige anvender de voksne til at forsvare deres rådighed over legokassen. Selvom der faktisk er masser af legoklodser accepterer også pædagogerne, at pigerne kan råde over legetøjet. Og selvom pigerne leger længe med legetøjet, og der er mange andre børn, der ankommer til daginstitutionen i løbet af denne periode, er de i stand til at afvise, at andre kan deltage i deres leg. Og til trods for at Stig faktisk har leget med legoet tidligere, bruger pigerne en af pædagogerne til at forhindre ham i at vende tilbage til aktiviteten.

Til trods for at det synes at være relativt effektivt at inddrage pædagogerne i denne type konflikter, sker det forbløffende sjældent. Og med enkelte undtagelser er det stort set kun pigerne, der gør det. Der er en markant forskel

på måden som Asta og Martin formår at inddrage de voksne: For Astas vedkommende er der tale om en succesfuld udøvelse af magt – hvorimod Martins inddragelse af en pædagog udspringer af afmagt i situationen og heller ikke ”lykkes”.

Opsummerende kan man sige at alle fokusbørnene er observeret med forskellige handlinger, der beskytter den aktivitet, børnegruppe eller legested, som børnene deltager i. Forskellen mellem dem synes at bestå i, i hvilket omfang de har succes med disse handlinger.

4. Krav om at leve op til børnefællesskabets normer

At leve op til børnefællesskabets normer – fx om hvem, der skulle dirigere lege eller råde over legetøj eller steder – er generelt ikke noget problem for fokusbørnene. Fokusbørnene er alle børn, som har års erfaringer med, hvad børnehavens normer indebærer. Der blev ikke observeret egentlige brud på normerne blandt fokusbørnene. Åbenlyse brud er sjældne og synes interessant nok at manifestere sig i to former, som er diametralt modsatte i kompetencemæssig henseende. Bruddene er observeret blandt henholdsvis de yngste og ældste børn i daginstitutionen. I få situationer observerede jeg således blandt yngre børn normbrud, der synes at udspringe af ukendskab til normerne (se situationen s. 214). Men interessant nok observerede jeg også i en række tilfælde eksempler på ældre børn, der bryder normerne. Men her har normbruddene en grundlæggende anden karakter i det de snarere er udtryk for stor kompetence eller en dominerende position i omgangen med andre børn, som det fx illustreres i Bos¹³¹ måde at spille et spil på sammen med Mikkel:

Bo og Mikkel spiller et spil, hvor det gælder om at kaste små plasticfigurer – jojos – så tæt på en mur som muligt. Når Bo kommer tættest på, tager han sin egen og Mikkels.

¹³¹ Bo er den samme dreng, som tidligere på dagen havde været med til at tage spanden med biller fra Mikkel. (se s. 222)

Når Mikkel kaster tættest på, "måler" Bo nogen gange til sin egen fordel. Andre gange får Mikkel sin tilbage – og Bo tager selv sin. Mikkel protesterer ikke.

(MD3 357-363)

Bo er et år ældre end Mikkel. Og Mikkel er interesseret i at lege med ham. Bo både bøjer og bryder de fælles normer for spillet. Han gør det på en måde, hvor han hele tiden begrundes, hvad han gør. Det er ham der dirigerer spillet, begrundes hvad der sker, bestemmer om andre børn må se på, samler plasticfigurerne sammen efter hvert kast osv. Hans dominans betyder, at han kan bryde en norm om, at der gælder samme regler for alle, der deltager i et spil.

En anden situation der illustrerer den samme pointe er observeret i Tulipanen:

En gang om ugen er alle de større børn fra lilla og rød stue samlet til "rytmik". Her har pædagogerne (som andre gange) arrangeret en bane med forskellige forhindringer/opgaver, som børnene skal prøve efter tur fx springe fra en hulahopring til en anden, kravle under skamler, kaste bolde i en kasse eller springe ned på en madras. Børnene er meget livlige og tilsyneladende optagede af aktiviteterne. Ved flere af arrangementerne står de i kø. Pædagogerne står ved nogle af aktiviteterne; men nogle står også blot og overvåger, at alt går ordentlig for sig. Andre hjælper børn, der har problemer med at klare aktiviteterne.

En af aktiviteterne består i, at børnene skal kaste 3 bolde i en kasse. Denne aktivitet bestyres af Jan, som bestyrer flere formelle aspekter af legen: Rækkefølge (overholdelse af kø), antal kast (han tillader kun at hver af de 3 bolde kastes en gang) og afstand fra kassen. De andre børn tilrettevises verbalt og kropsligt, når de ikke overholder disse regler. Hans opmærksomhed er på aktiviteten – ikke på, om de voksne deler hans vurderinger.

Efterhånden tynder det ud i køen foran boldkastningen. Og bestyrelsen af opgaven bliver måske derfor mindre interessant.

Jan spørger en af de andre børn: Vil du gerne prøve det her? Det lykkes ham ikke at komme af med opgaven i første omgang. Jan går over i den

anden ende af rummet og står ca. 2 m fra pædagogen SANNE i kø til en anden aktivitet. Han siger (men ikke så højt at SANNE hører det): Ved du hvad, jeg gider ikke mere. Herefter kaster han sig ud i aktiviteterne sammen med de andre.

Jan og hans ven Lene maser sig flere gange foran Jawaz ved en madras som børnene skal hoppe ned på; men de gør det på en måde der ikke medfører indgriben. Lidt efter maser Jawaz sig også foran (nogen andre), men så voldsomt og åbenlyst for næsen af pædagogerne, at han flere gange får besked om, at det må han ikke.

(A 151099)

Også Jan bryder en af børnefællesskabets og daginstitutionens normer – at deltagelse går efter tur. Men han gør det uden, at normoverskridelsen påtales af de andre.

At kunne overskride normerne må ses som en kompetence i at aflæse hvilke normoverskridelser, der er mulige. Og for de observerede situationer gælder også, at normoverskridelserne sker fra en relativt dominerende eller magtfuld position i børnefællesskabet. Der er derfor logisk, at det er daginstitutionernes ældste børn (og således ingen af fokusbørnene), der udfører disse normoverskridelser. Det er dem, der har flest erfaringer med børnefællesskabet, og det er dem, der ofte har en dominerende position i forhold til yngre børn.

At bruge vokse nnormerne i børnesamværet

At håndtere normerne kan således for meget kompetente eller dominerende børn handle om at bryde eller bøje dem. Men man kan også iagttage et nærmest omvendt fænomen – nemlig børn, der overfor hinanden bruger normer eller regler, der normalt håndhæves af pædagogerne. Der er en række normer, som sædvanligvis opretholdes af pædagogerne fx normer vedrørende orden og selvhjulpenhed. Men i en række situationer er der tale om, at børnene håndhæver eller manifesterer denne type normer overfor hinanden:

Anne (AP1) og Julia sidder sammen og tegner ved et lille bord.

(...) Anne siger til Julia: Jeg skal lave noget på, det jeg har.

Julia har problemer med at rive papiret (computerpapir i baner) af af rullen og spørger Anne: Vil du ikke hjælpe?

Anne svarer: Du kan godt – du skal prøve selv først!

Julia: Skal det være sådan her – hva' Anne? (viser papirpakke)... Lidt senere siger Julia til Anne: Jeg kan ikke nå saksen.

Anne: Jo du kan – du kan gå uden om. Hun rækker Julia saksen.
(AP1 336-53)

I situationen taler Anne til Julia, som en pædagog ville have gjort. Det er næppe, fordi Anne har et pædagogisk projekt i forhold til Julia men snarere, fordi hendes håndhævelse af pædagognormen om at tage vare på sig selv giver eller snarere understreger hendes dominerende position i forhold til Julia. Også Gulløv (1999) peger på, at de voksnes betydningssystem er dominerende og derfor er former for betydning, der forlener børn, der trækker på disse normer, med en symbolsk overlegenhed.

I andre tilfælde virker det snarere som om et barn refererer til vokse normen, fordi den kan begrunde barnets situationelle interesser:

Majken, Janni og Asta (AP3) taler sammen på legepladsen. Majken siger: Jeg har bare slik med – og det er kun til mig og Berit.

Janni: Man må ikke have slik med.

Asta går over til pædagogen LOTTE og fortæller at Majken har slik med. LOTTE kommer over til pigerne og spørger Majken: Er det rigtigt, at du har slik med?

Majken: Ja

LOTTE: Så må du hellere gå ind og lægge det på din plads.
(AP3 340-47)

Magnus og Bekir har leget i tre kvarter inde på stuen. Magnus siger: Jeg gider ikke lege mere... vi skal rydde op.

De rydder noget op – og leger samtidig videre)

Bekir spørger: Skal vi ikke lege med de her (viser Magnus en dinosaur)

Magnus: Nej ...det regner.
(MD2 472-75)

I begge disse situationer håndhæves eller refereres der til "de voksnes" normer men i situationer hvor intentionerne er nogle andre. I den første situation med

Asta er der tale om en inddragelse af pædagogerne i en forhandling – eller måske snarere kamp – om hvem der er inde eller ude. Det er oplagt at se Jannis og Astas håndhævelse af reglen om, at man ikke må have slik med som en reaktion på Majkens markering af, at de i hvert fald ikke får noget af hende(s slik). Og ligeledes er Magnus' hævde af normen om at rydde op efter sig formentlig jo helt åbenlyst kædet sammen med, at han "ikke gider lege mere".

Opsummering: Håndtering af børnefællesskabets normer

Sociale normer udgør på den ene side et sæt spilleregler, som børnene skal lære at håndtere. I kompetencemæssig henseende kan man sige, at manglende overholdelse af de sociale normer kan udtrykke to diametralt forskellige relationer til børnegruppen. I nogle tilfælde kan manglende overholdelse af normerne skyldes, at børn (som det også gælder voksne!) er nybegyndere eller endnu mangler kompetence til at leve op til normerne. I andre tilfælde kan den manglende overholdelse af normerne skyldes en stor erfaring med de sociale spilleregler, der giver barnet en fornemmelse for og en social position, hvorfra det kan "bøje normerne" eller vælge at bruge præcis de regler eller normer, der i den specifikke sociale situation tjener til at opfylde barnets intentioner. Disse tilfælde viser børnefællesskabets karakter af et forhandlet fællesskab. Men det viser også, at der indenfor børnefællesskabet er forskellige sociale positioner, der tillader forskellige grader af normbrud. Der er dog ingen af fokusbørnene som markant og eksplicit bryder normerne, men de gør dem i en række situationer til genstand for forhandling – eller anvender dem, når det er "passende".

Kapitel 11. Forskelle mellem og fælles træk ved fokusbørnenes familier

I dette kapitel redegøres for de familier, som fokusbørnene er vokset op i. Der ses på ligheder og forskelle mellem a-familierne og m-familierne. Som nævnt i kapitel 2 er fokusbørnene og deres familier udvalgt på baggrund af en række fælles kriterier:

- De er bosiddende i den samme storkøbenhavnske kommune.
- De er født i 1995.
- Barnet bor og har boet sammen med begge sine biologiske forældre siden fødslen.
- Barnet har været passet i offentlig pasning (dagpleje eller daginstitution) senest fra 18 måneders alderen.
- Forældrene har dansk eller et andet nordisk sprog som modersmål.
- Barnet skal tidligst starte i skole sommeren 2001.
- Barnet skal ikke have særlige udviklingsmæssige problemer.
- Forældrene har ikke været langvarigt arbejdsløse siden barnets fødsel.
- Halvdelen af børnene har familier, der har grundskole eller erhvervsfaglig uddannelse som længste gennemførte uddannelse ("a-familier"). Den anden halvdel har forældre, der har en mellemlang eller lang videregående uddannelse som den længste gennemførte uddannelse ("m-familier").

I det følgende redegøres nærmere for, hvad der karakteriserer de 16 fokusbørns familieforhold. Jeg diskuterer hvilke forskelle der er mellem henholdsvis piger og drenge og a- og m-børn. Redegørelsen baserer sig primært på interviewene med forældrene, men derudover også på den første telefoniske samtale med forældrene og indtryk og observationer fra familiernes hjem. Samtlige interview er transskriberede¹³². De transskriberede interview er gennemlæst for en række temaer og temaerne er indsat i skemaer, der muliggør sammenligning mellem de 4 grupper. Interviewenes

¹³² Et af de bandede forældreinterviewene – nemlig interviewet med AD4s forældre – er bortkommet og der foreligger derfor kun ufuldstændige data på AD4s familieforhold. Data for AD4 er derfor i det omfang det har været muligt, suppleret med oplysninger fra Teresa Harms' undersøgelse og nedskrevne noter om interviewet

semistrukturerede form gør, at temaerne er dækket i de fleste, men i enkelte tilfælde ikke i alle, interview.

Familieforhold

Børnenes alder på observationstidspunktet var, som det fremgår af skema 11.1 nedenfor mellem 4år og 5 måneder og 5 år og 3 måneder.

Som nævnt har alle børn boet sammen med begge deres forældre siden deres fødsel. Selvom antal søskende ikke indgår som udvælgelseskrITERIUM har alle børnene med undtagelse af AD4 hjemmeboende søskende – størsteparten 1 søskende¹³³. MP1 og AD2 har begge herudover en noget ældre halvsøskende, som dog ikke bor fast sammen med fokusbarnet. Det indebærer at stort set alle fokusbørn ikke alene har erfaringer med omgang med andre børn fra daginstitutionen, men også fra familien.

Bortset fra MD1s mor, der er svensk, men har boet i Danmark i mange år, og MD2s mor, der er færing, men ligeledes har boet i Danmark i mange år, har alle forældre dansk som modersmål.

¹³³ Andelen af danske 5 årige børn med en eller flere hjemmeboende søskende udgjorde i 1991 81,6% (Beregnet på grundlag Danmarks Statistiks børnedatabase)

Skema 11.1. Oversigt over fokusbørnene

	Obs.dato	Køn	Forældres udd. og erhverv	Daginstitution	Alder på obs.dato (år;mnd.)	Hjemmeboende søskende
MP1	2.5.00	P	M	D	4;5	1 storebror
MP2	14.3.00	P	M	C	5;3	1 lillesøster
MP3	31.5.00	P	M	E	4;9	1 lillebror
MP4	17.5.00	P	M	E	4;8	1 storesøster
MD1	16.3.00	D	M	C	4;9	1 storesøster
MD2	29.5.00	D	M	E	4;11	1 lillesøster
MD3	4.5.00	D	M	D	4;8	1 lillesøster
MD4	8.5.00	D	M	D	4;11	1 storesøster
AP1	23.3.00	P	A	C	5;0	1 storesøster
AP2	25.5.00	P	A	E	4;11	1 storesøster
AP3	22.5.00	P	A	E	5;1	1 lillesøster
AP4	19.6.00	P	A	F	5;1	1 lillebror
AD1	18.5.00	D	A	E	4;6	2 storesøstre
AD2	14.6.00	D	A	F	4;11	1 lillebror
AD3	7.9.00	D	A	H	5;0	1 storesøster
AD4	21.9.00	D	A	I	4;8	0

Uddannelse og økonomiske forhold

Da fokusbørnene er udvalgt på baggrund af forældrenes uddannelse og erhverv er det indlysende, at der er en klar forskel mellem henholdsvis m- og a-forældrene i netop denne henseende. Den længste fuldførte heltidsuddannelse og forældrenes nuværende beskæftigelse fremgår af skema 11.2 på næste side.

	fars uddannelse	mor uddannelse	far erhverv	mor erhverv
MP1	lærer	pædagog	folkeskolelærer	fritidshjemspædagog
MP2	cand.agro., phd.	cand agro.	Biokemiker, medicinalfirma	phD-studerende
MP3	cand.oecon.	cand.oecon.	Økonom	adm.chef.
MP4	akademiingeniør	civiling.	ingeniør, projektleder	ingeniør
MD1	cand.merc.jur.	EDB-ass. + 11/2 års uni	Erhvervsjurist, IT-virks.	IT-konsulent
MD2	cand.med.	cand.med.	læge, phd. studerende	læge
MD3	fysioterapeut	cand.scient.	Fysioterapeut	Konsulent, Ingeniørvirks..
MD4	Civilingeniør	lærer	Bygningsingeniør	folkeskolelærer
AP1	<i>elektronikmekaniker</i>	<i>10.kl.</i>	<i>Tekniker, televirksomhed</i>	<i>salgsassistent, televirksomhed</i>
AP2	<i>htx</i>	<i>butiksudd. (3 års lære)</i>	<i>salgskonsulent</i>	<i>lagerass.</i>
AP3	<i>malersvend</i>	<i>køkkenassistent</i>	<i>maler</i>	<i>køkkenass.</i>
AP4	<i>tømrer</i>	<i>kontorudd. (2 år)</i>	<i>tømrer</i>	<i>sekretær</i>
AD1	<i>herreekviperings/fængselsbetjent</i>	<i>kontorudd. (2 år)</i>	<i>fængselsfunkt.</i>	<i>biblioteksass.</i>
AD2	<i>9.kl.</i>	<i>butiksudd. (EFG)</i>	<i>chauffør</i>	<i>hjemmehjælper (arbejdsløs)</i>
AD3	<i>9.kl.</i>	<i>Sosu-ass.</i>	<i>chauffør</i>	<i>Sosu-hjælper</i>
AD4	<i>tømrer</i>	<i>10.kl.</i>	<i>tømrer</i>	<i>køkkenass.</i>

Skema 11.2. Fokusfamiliers uddannelse og erhverv

Familierne adskiller sig således markant mht. varigheden af deres uddannelser og de formelle kvalifikationskrav i de job som de besidder. M-familierne har gennemgående lange – nogle særdeles lange – uddannelser, mens a-familierne gennemgående har ingen eller kortere og mere erhvervsrettede uddannelser. Der er med andre ord klare forskelle med hensyn til fokusforældrenes uddannelseskapital. Det er derfor bemærkelsesværdigt at forskellen er mindre udtalt, når man ser på bedsteforældregenerationen (Se skema 11.3.).

Skema 11.3. Bedsteforældres erhverv

	Farforældre arbejde (farfar/farmor)	Morforældre arbejde (morfar/mormor)
MP1	-/Ufaglært	-/ pædagog
MP2	landmand/ hj.g.	landmand/hj.g
MP3	landmand/ hj.g.	Revisor/hj.g
MP4	kontorass/kontorass	husmand
MD1	Purser/ikke oplyst	Ingeniør/sygehjælper
MD2	bogholder/hj.g.	fisker/hj.g.
MD3	jurist/ hj.g.	lærer/hj.g.(syerske)
MD4	typograf/ ufagl.	cykelhandler/ hj.g.
AP1	Urmager/ufagl	Speditør/
AP2	snedker/laborant	indkøber/sygehjælper
AP3	bryggeriarb./servitrice	tømrer/køkkenmedhj.
AP4	fagforeningssek/hj.g	snedker/hj.g
AD1	kok/hj.g.	tv-tekniker/dagplejer
AD2	ufagl./ufagl.	ufagl/ufagl.
AD3	skrædder/hj.g.	kaptajn/hj.g.
AD4	Ingen oplysninger	Ingen oplysninger

Ganske vist er de få i bedsteforældregenerationen med en lang eller mellemlang videregående uddannelse alle i m-gruppen. Trods den historisk

stigende uddannelseslængde er det påfaldende, at der ikke er nogen indlysende forskelle mht. uddannelseskapital i bedsteforældregenerationen. Hvad der til gengæld er karakteristisk er, at 7 ud af de 16 m-forældre kan fortælle om, at de var meget glade for eller dygtige til at gå i skole og bl.a. derfor følte sig tilskyndet til at tage lange uddannelser. Det omvendte gør sig gældende mht. a-forældrene, hvor 7 ud af 14 forældre beretter om problemer som læsevanskeligheder, pjækkeri eller hyppige skoleskift. Der er altså en tendens til, at m-familiernes uddannelseskapital er erhvervet indenfor den seneste generation og er forbundet med positive skoleerfaringer. På den baggrund kunne man forestille sig, at der er en forskel i måden som forholdet mellem skole og daginstitution opfattes på af familierne. Fx at forældre, for hvem skolen har været en vej til social opstigning, lagde vægt på skolemæssige færdigheder allerede i børnehaven. Eller omvendt, at forældre der havde haft en svær skolegang ønskede, at børnehaven forberedte børnene på skolen (jf. Mandag Morgen 1996). Ingen af delene er imidlertid tilfældet. Et fælles træk i alle forældreinterviewene er således, at ingen af forældrene ønsker, at daginstitutionen bruger tid på træning i matematik og læsning. En del af forældrene (både a-forældre og m-forældre) ønsker ganske vist, at pædagogerne sætter flere aktiviteter i gang – men udtrykkeligt ikke skoleforberedende aktiviteter. Til gengæld nævner 3 af m-forældrene og AD1s forældre, at de opfatter det som deres egen opgave at forberede barnet på at læse og regne i skolen.

Der synes, at være en tendens i retning af kulturelle smagsforskelle. Fx er mange af a-familiernes boliger indrettet med væg-til-væg-tæpper og lædermøbler i stuen, mens m-hjemmene i højere grad har trægulve og mere klassiske danske møbler.

Mange af forældrene giver udtryk for, at de ikke har tid til at holde avis, læse bøger eller gå i biografen efter at have fået børn. Blandt de forældre, der læser avis, er der en klar tendens til at m-familierne læser en af de landsdækkende morgenaviser, mens flere af a-fædrene læser en eller begge frokostaviser. Begge grupper ser TV-avis både DR og TV2. Så meget desto mere interessant er det, at interviewene synes at pege på at der er et sammenfald mht. det man kan kalde børnekulturelt forbrug: Selvom Harms' undersøgelse (2004)

viser, at a-familierne, både børn og forældre, ser mere TV end m-familierne, går et flertal af forældrene – både a-familier og m-familier – regelmæssigt på biblioteket. Ikke for selv at låne bøger, men for at *deres børn* kan låne bøger, videobånd og lydbånd. Der er dog en forskel mht. daglig højtlesning for børnene: 7 ud af 8 m-børn får læst daglig godnathistorie, mens det kun er 4 ud af 7 a-børn (jf. skema 11.3a).

11.3a Daglig højtlesning

MP1	MP2	MP3	MP4	MD1	MD2	MD3	MD4
-	+	+	+	+	+	+	+

AP1	AP2	AP3	AP4	AD1	AD2	AD3	AD4
+	-	-	+	+	-	+	-

Materielle forhold og boligforhold

Der er – som det fremgår af skema 11.4. nedenfor – materielle og boligmæssige forskelle mellem de to grupper. M-familierne er gennemsnitligt mere velstående end a-familierne (selvom der er nogle a-familier, der tjener mere end nogle m-familier). M-familierne har en højere indkomst end a-familierne. 3 af m-familierne har 2 biler (men 4 af a-familierne har firmabil ud over deres egen bil). M-familierne bor generelt i større huse: Halvdelen af familierne bor i parcelhuse (og MP4s familie er i færd med at få bygget et) og den øvrige halvdel i rækkehuse. Ingen af m-familierne bor i lejligheder – det gør derimod 3 af a-familierne. Kun 2 af a-familierne ejer deres egen bolig – i modsætning til 5¹³⁴ af m-familierne.

Der er en også række fælles træk mellem de to grupper mht. boligforholdene. Således bor MP4, AP2 og AD1 alle i den samme slags rækkehuse i den samme bebyggelse – og AP3s familie er skrevet op til de samme lejligheder.

¹³⁴ 6 hvis man regner MP4s familie med.

Skema 11.4. Fokusfamiliernes indkomst- og boligforhold mm.

	Årsindkomst (1000 kr.)	Boligform	Eje/leje	Fokusbarn eget værelse	PC	TV på børneværelse	Bil	
MP1	550	Rækkehus	L	-	+	+	+	
MP2	610	Parcelhus	E	+	+	-	2	
MP3	800	Parcelhus	E	- (+) ¹³⁵	+	-	2	
MP4	1000	Rækkehus	L (E) ¹³⁶	+	+	-	+	
MD1	990	Parcelhus	E	+	+	-	+	
MD2	700	Rækkehus	E	-	+	-	+	
MD3	650	Rækkehus	L	+	+	-	- ¹³⁷	
MD4	430	Parcelhus	E	+	+	-	2	
AP1	520	Rækkehus	E	+	+	-	+	(+firmabil)
AP2	550	Rækkehus	L	+	+	-	+	(+firmabil)
AP3	(450-)500	Lejlighed	L	-	-	+	(firmabil)	
AP4	400	Parcelhus	E	+	-	-	+	(+firmabil)
AD1	600	Rækkehus	L	+	+	-	+	
AD2	400	Rækkehus	L	+	+	-	(firmabil)	
AD3	370	Lejlighed	L	+	+	-	+	
AD4	450	Lejlighed	L	+	+	-	+	(+firmabil)

Alle familier bor i områder uden voldsom biltrafik – for rækkehus- og lejlighedsbyggeriernes vedkommende er der tale om helt bilfrie områder. Mange af børnene kan derfor selv gå ind til naboer eller legekammerater i nærområdet – eller lege udenfor. At der er disse bilfri rum medfører, at de fleste af forældrene i interviewene fortæller, at der er andre børn i det offentlige rum, som fokusbørnene kan relatere sig til. Kun AP3s forældre fortæller, at der ikke er andre børn i deres etagebyggeri – hvorfor de af samme grund er skrevet op til et rækkehus i den nærliggende bebyggelse.

¹³⁵ Børnene har to børneværelser og sover sammen i det ene og bruger det andet til legeværelse.

¹³⁶ Familien får bygget et parcelhus i samme område.

¹³⁷ Familiens bil var blevet stjålet for kort tid før interviewet.

Men trods visse materielle forskelle mellem a- og m-familier har det store flertal af børnene – selvom de har søskende – deres eget værelse. Kun 4 af børnene – og heraf er de 3 m-børn – deler et børneværelse med en søskende. Så fra fokusbørnenes mest personlige synsvinkel er rumressourcerne altså mere ligeligt fordelt end boligerne er mellem familierne.

Fokusbarnets og familiens relationer til daginstitutionen

Samtlige fokusbørn har lang erfaring med at gå i daginstitution. De er alle blevet passet i en offentlig pasningsordning fra de var højst 1 1/2 år gamle. Og som det fremgår af skema 11.5 er 14 af børnene startet før de var fyldt 1 år. Bortset fra AD2 har alle børn erfaringer fra andre institutioner. På dette punkt er der ingen forskelle mellem a- og m-familierne. Iflg. forældreinterviewene foretrak alle forældrepar – undtagen 1 – at få deres børn passet i vuggestue. Så når nogle af børnene, er startet i dagpleje, skyldes det den kortere ventetid og ikke forskelle på hvilke institutioner de foretrækker. Som det ses har alle børnene gået en rum tid – den korteste er 9 måneder – i de børnehaver, hvor vi observerede dem. Børnene har således på mange måder – uanset deres sociale baggrund – den samme baggrund mht. institutionslivet: Såvel en lang erfaring med at være i institutionelle sammenhænge uden forældrene, som et indgående specifikt kendskab til den institution, hvor de er observeret.

I kapitel 2 diskuterede jeg om man kunne forestille sig, at forældrene med en længere uddannelse er mere offensive og kritiske i deres valg af institutioner, i deres daglige forhold til deres barns institutionsliv og mere aktive i forældrearbejdet i institutionen. Jeg har spurgt om baggrunden for, at barnet går i netop den institution som han eller hun går i. Jeg har eksploreret, i hvilket omfang forældrene spørger til og åbent kritiserer eller diskuterer institutionernes praksis. Endelig har jeg spurgt om, i hvilket omfang forældrene deltager i fælles forældremøder og om de er eller har været medlemmer af forældrebestyrelsen.

Skema 11.5. Pasningskarriere

	Alder ved 1. pasnings start	Tidligere pasning ¹³⁸	Daginstitution	Anciennitet i nuværende børnehave
MP1	6 mnd.	Vs.	D	12 mnd.
MP2	12 mnd.	Vs + vs	C	18 mnd.
MP3	11 mnd.	Vs.	E	21 mnd.
MP4	10 mnd.	Ii.	E	17 mnd.
MD1	8 mnd.	Dp. + Vs.	C	19 mnd.
MD2	10 mnd.	Dp. + bh	E	9 mnd.
MD3	8 mnd.	Dp. + Vs.+ bh	D	12 mnd.
MD4	15 mnd.	Vs.	D	16 mnd.
AP1	12 mnd.	Vs.	C	18 mnd.
AP2	6 mnd.	Dp + vs	E	20 mnd.
AP3	15 mnd.	Vs	E	22 mnd.
AP4	18 mnd.	Vs.	F	20 mnd.
AD1	6 mnd.	Dp + vs	E	11 mnd.
AD2	9 mnd.	Dp	F	18 mnd.
AD3	6 mnd.	Vs + vs.	H	18 mnd.
AD4	6 mnd.	Vs	I	25 mnd.

I måden, som forældrene forholder sig til daginstitutionerne på, er imidlertid ikke markante forskelle: Ser vi på forældrenes valg af institutioner er det karakteristiske at samtlige forældre har ønsket bestemte institutioner – måske bl.a. fordi man har mulighed for dette i kommunen. Disse ønsker er for det store flertals vedkommende formuleret på baggrund af informationer fra naboer, andre medlemmer af mødregrupperne osv. Ingen af forældrene har, inden de afgav deres ønsker¹³⁹, været på besøg i institutionerne. I de fleste

¹³⁸ Forkortelser: vs.=vuggestue, dp.=dagpleje, ii.=integreret institution (0-6 år), bh=børnehave

¹³⁹ MP1s, MD4s og AP1s forældre har dog haft indgående kendskab til institutionerne inden fokusbarnet er startet, fordi de allerede har haft en ældre søskende passet i institutionen. I disse familier har jeg derfor spurgt, hvordan de i sin tid fik kendskab til institutionen.

tilfælde er familierne så blevet tilbudt en plads i den børnehave, hvor barnet nu går – og har så i den forbindelse været oppe og se på institutionen, inden de sagde ja til pladsen. I 4 tilfælde er den nuværende institution valgt efter, at forældrene havde sagt nej til en anden børnehave:

MP4 gik i en integreret institution, hvor hun kunne være fortsat, men forældrene ønskede at flytte hende, da hun skulle starte i børnehavedelen, fordi der ikke var nogen jævnaldrende piger.

MD3 startede i en børnehave lige ved siden af børnehave D, hvor han nu går. Men han savnede sin bedste ven fra vuggestuen – der gik i børnehave D, og forældrene fik ham derfor flyttet.

AP1 går i den samme børnehave som sin storesøster. Storesøsteren blev flyttet hertil, efter at hun ikke trivedes i en anden nærtliggende børnehave.

AP2s forældre blev tilbudt en plads i børnehave, der lå i forbindelse med den vuggestue, hvor AP2 gik, og overfor familiens lejlighed – men forældrene sagde nej tak til tilbuddet, fordi de, ud fra deres iagttagelser af børnehavens pædagogik, ikke ønskede, at AP2 skulle gå der.

Generelt er der blandt forældrene en – forbeholden – tilfredshed med den institution deres barn går i. Ingen af forældrene ønsker, at børnehaven i højere grad lægger vægt på skolefærdigheder som at lære bogstaver og tal – flere af dem tager oven i købet eksplicit afstand fra en sådan udvikling. Men mange af forældrene – både a- og m-forældre – vil gerne have at pædagogerne er mere igangsættende og initiativrige. Samtidig er det dog fælles for stort set alle forældreinterviewene, at de først og fremmest bedømmer børnehaverne på om deres børn er glade for at komme der.

I forhold til at fremføre kritik af børnehaven overfor pædagogerne er det generelle indtryk, at dette kun foregår forsigtigt og i mindre omfang. Dette gælder både m- og a-familier. I pædagoginterviewene var der således ingen af fokusforældrene, som blev karakteriseret som særskilt kritiske – endsige kværlantiske – af pædagogerne. I det hele taget er der ingen systematisk forskel i måden, som pædagogerne karakteriserer henholdsvis a- og m-familier.

Mht. deltagelse i forældremøder og forældreaktiviteter sagde stort set alle m-forældrene og 5 ud af 7 af a-familierne, at de deltog i de faste

forældrearrangementer. 3 af forældrene sad i forældrebestyrelsen nemlig MP3s far, MP4s mor og AD3s mor. 4 andre (forældre til MD3, AP1, AP2 og AP3) havde siddet i forældrebestyrelsen i vuggestuen.

Alt i alt må man konkludere, at der ikke er nogen sikker – endsige iøjnefaldende – tendens til forskel mellem a-familierne og m-familierne i forholdet til daginstitutionen. Der er en svag tendens til, at m-forældrene deltager mere stabilt i forældrearrangementer i daginstitutionen, men en hypotese om, at m-familierne i højere grad er offensive overfor daginstitutionerne og deres pædagoger understøttes altså ikke af forældreinterviewene.

”Børnecentrering”

Et billede, der gennemgående kommer til udtryk i interviewene er, hvad man kan betegne som børnecentrering eller måske mere dækkende hensyntagen til børnene. Børnene ses som mennesker med centrale og legitime interesser. Børnene og deres velbefindende angives af alle familierne som et centralt omdrejningspunkt i familiernes tilværelse og planlægning. Et omdrejningspunkt, der har indflydelse op en lang række livsområder. Forældrenes tilværelse er i vidt omfang en balance mellem arbejdet og børnene. Institutionslivet er en nødvendighed for forældrenes lønarbejde – men i langt de fleste fokusfamilier søger forældrene, at begrænse den tid, børnene er i institutionen, mest muligt.

Mange af forældrenes forklaringer relaterer sig til deres børn. ”Børnecentrerede” begrundelser må ganske vist antages at have en særlig vægt i projektets interview, der har børnene som omdrejningspunkt. Således handlede den del af interviewet hvor det foregående døgns aktiviteter blev gennemgået kun om den tid, som forældrene tilbragte sammen med barnet (jf. bilag 7). Jeg spurgte fx ikke til forældrenes aktiviteter, fra barnet var afleveret i børnehaven, og til det blev hentet igen, og heller ikke til hvad der foregik i familien mens barnet sov. Derfor fremstår hensynet til børnene muligvis i højere grad som begrundelse og omdrejningspunkt i interviewene end i forældrenes hverdagspraksis. Men det er symptomatisk at alle 32 forældre var

parat til at bruge 2-3 timer på at blive interviewet om deres børn. Det afspejler den betydning, de tillægger børnene.

Børnecentrering slår igennem i forhold til en række forskellige problematikker. Det slår igennem i forhold til forældrenes forsøg på at arrangere hverdagen på en måde, der er "venlig" for deres børn, i forældrenes måde at organisere hverdagen, så de fungerer som "tidselastik" for børnene, og i familiernes måde at arrangere deres arbejds- og boligforhold på. Igennem beskrivelserne af hverdagen løber det som en rød tråd, at forældrene søger at gøre børnenes tilværelse så behagelig, som det er mulig under afbalancering af kravene fra familiernes lønarbejde. Fx går det igen i de fleste af beskrivelserne af morgenerne, at interaktionen om morgenen foregår blidt og hensyntagende: Ord som "fredelig" og "rolig" går igen som efterstræbelsesværdige værdier. Barnet vækkes i god tid. I mange tilfælde hjælper en af forældrene barnet med at tage tøj på selvom han eller hun i og for sig selv er i stand til det. Hvilken og hvor meget morgenmad børnene spiser er i høj grad op til dem selv osv. De krav der stilles til børnene om morgenen er mindre end senere på dagen, og forældrene hjælper i højere grad børnene med forskellige personlige gøremål. Morgenen er et eksemplarisk udtryk for balancen mellem et ønske om et børnevenligt og sammenhængende familieliv og kravene til alle familiens medlemmer om at deltage i forskellige individuerede praksisser på arbejdspladser, skoler og daginstitutioner. Graden af hensyntagen til børnene – at de skal have lov "at være børn" – illustreres af børnenes deltagelse i praktiske gøremål. Dette er i stort set alle familier et spørgsmål om lyst. Kun et enkelt af børnene, AP3, havde faste forpligtelser. En del af børnene skulle dog deltage i oprydning på deres eget værelse. Men ellers afhang barnets deltagelse i aktiviteter som borddækning, madlavning og oprydning af, i hvilket omfang barnet havde lyst til at deltage i disse aktiviteter.

I alle familierne søges den del af dagen, hvor barnet ikke er i institution tilrettelagt så barnet kan foretage sig aktiviteter, som han eller hun har lyst til: lege alene eller med andre børn, se TV, spille computerspil eller deltage i aktiviteter sammen med forældrene. Barnets lyst er således en central begrundelse for forældrene – også for, hvilke aktiviteter barnet indgår i. Dette

kan illustreres af forældrenes beskrivelser af børnenes deltagelse i det daglige indkøb. I det store flertal af familier deltager børnene ikke i de daglige indkøb. En af forældrene – oftest den der ikke henter børn – køber som regel ind på vej hjem fra arbejde. Men i nogle få familier – bl.a. MD4s – deltager børnene i de daglige indkøb. Men her er det påfaldende, at MD4s mor uopfordret betoner, hvor meget børnene elsker at være med til at købe ind. Altså at barnets lyst er begrundelsen for barnets deltagelse i aktiviteten (og ikke, at det er praktisk eller ikke kan gøres på anden måde, fx fordi faderen arbejder sent el. lign.). Denne betoning viser eksemplarisk, hvor stærkt børns anticiperede interesser og lyst, fremstår som billede i interviewene. Der er tale om en dominerende diskurs i forhold til børn – både i a- og m-familierne. Diskursen fremstår på den ene side som en afspejling af en faktisk praksis, men også, som eksemplet med indkøbet illustrerer, som "at gøre en dyd ud ad nødvendigheden".

I beskrivelserne af dagligdagen fremstår således et billede af at forældrene søger at tilrettelægge dagen, så børnene får så meget tid til sig selv som det er muligt på baggrund af de mange aktiviteter der skal nås i løbet af en dag. Kristjánsson (2001) finder at nordiske forældre gennem deres fleksibilitet og anstrengelser søger at mindske tidspresset på børnene vha. deres egen planlægning og styring af tiden.

Forældrene søger at tilrettelægge deres tid, så hverdagen bliver så lidt tidspresset for barnet som muligt. Fx tager AD2s far, som kører handicappede børn i skole, hjem for at køre AD2 i børnehaven efter, at han har afleveret det første hold børn i skolen. Dette gør det muligt for AD2 at sove længere og blive kørt i børnehaven. MP4s far følger MP4s storesøster i skole for derefter at gå tilbage og følge MP4 i børnehaven.

Forældrene anvender en række forskellige strategier for at begrænse den tid, som børnene befinder sig i daginstitutionen. Ved strategier forstås måder at handle på i den hverdagslige og gentagne praksis. Varigheden af barnets ophold i daginstitutionen søges bl.a. begrænset gennem:

- Deltid: 4 af mødrene (MP4, MD3, AP4, AD2(tidligere – var arbejdsløs på observationstidspunktet)) er på deltid. I alle tilfældene angives overgangen til deltid som sammenhængende med at have tid til deres børn.

- Flekstid: Flere af m-forældrene har mulighed for at flekse – dvs. selv at styre, hvad tid de møder på arbejde. Denne mulighed synes til gengæld i mindre udstrækning at være åben for a-familierne. Men ud over egentlige flekstidsordninger har flere af forældrene søgt at lave om på deres arbejdsfunktioner m.h.p. at kunne være mere sammen med deres børn. MD2s far og MP2s mor angiver begge som en vigtig begrundelse for deres stilling som phd-studerende, at den giver den større fleksibilitet i forhold til deres børn (selvom det evident også kvalificerer dem). MP3s far er fratrådt en lederstilling efter han har fået børn, angiveligt for at få mere tid sammen med dem. AD2s far er ophørt med at være langturschauffør og blevet chauffør på en handicaptransport – også for at kunne være mere sammen med sine børn.
- "Børnehaveskiftehold": Mange særligt m-familier praktiserer en form for "skift" omkring aflevering og afhentning af barnet. Dette foregår ved at den ene af forældrene, oftest faderen, møder senere på arbejde og så samtidig er den, der afleverer barnet. Den anden forælder møder så tidligt på arbejde og har derfor tidligere fri og henter barnet. Det indebærer altså, at det kun er en af forældrene der er sammen med barnet en del af dagen, men at barnet til gengæld er kortere tid i børnehaven.
- Andre strategier: Endelig er der to af familierne, der benytter sig af andre strategier for at forlænge den, tid som barnet har "fri" fra daginstitutionen: AP1s forældre betaler en ældre dame for at hente AP1 og hendes søster tidligere i institutionen. Søstrene er så en halv til to timer sammen med hende i hjemmet, indtil forældrene kommer hjem. AD4s forældre har en aftale med børnehaven om, at han sover 2 timers middagssøvn, hvilket muliggør, at han er længere tid oppe derhjemme.

Som det fremgår af skema 11.6 nedenfor synes m-familierne i højere grad at have mulighed for at anvende disse fleksible strategier i forhold til deres arbejde (jf. også Scheuer 2003). Der er derfor intet besynderligt i, at m-børnene generelt, som det fremgår af samme skema, er noget kortere tid i institutionen end a-børnene.

Skema 11.6. Tidsfleksibilitet og varighed af fokusbørnenes ophold i børnehaven.

	Fleksarbejdstid ¹⁴⁰	"Bh.skiftehold" ¹⁴¹	Andet	Varighed ¹⁴²
MP1	-	+		6t40m
MP2	-	-		7t35m
MP3	+	+		7t58m
MP4	(+)	+	Mor deltid	7t52m
MD1	+	+		7t30m
MD2	(+)	+		7t40m
MD3	-	(+)	Mor deltid	7t47m
MD4	-	-		7t27m
AP1	-	-	Anden henter	7t33m
AP2	-	+		9t4m
AP3	-	(+)		9t28m
AP4	-	-	Mor deltid	7t24m
AD1	-	(+)		8t10m
AD2	(+)	-	Mor arbejdsløs	6t17m
AD3	-	-		8t42m
AD4	Ikke oplyst	-	Sover til middag	9t6m

Også familiernes valg af boliger og indretning af boligerne er på mange måder forbundet med en anticipering af børnenes behov. 6 ud af 14 forældrepar angav eksplicit børnenes behov som en central begrundelse for deres valg af bolig. Som beskrevet ovenfor bor stort set alle fokusbørnene under forhold som på en gang indebærer adgang til udendørs legeområder, der er fri for biltrafik og adgang til andre børn. Ser vi på indretningen af hjemmene

¹⁴⁰ (+) angiver at der ikke er tale om formel flekstid – men at det er muligt for forældrene nogenlunde selv at bestemme hvornår de møder på arbejde.

¹⁴¹ (+) angiver at der tale om "børnehaveskiftehold" på nogle – men ikke alle – ugedage.

¹⁴² Varigheden er beregnet som et gennemsnit af varigheden for THs og TEs observationsdage – bortset fra MD1 som er varigheden på THs observationsdag

springer det også i øjnene, at den er – om ikke børnecentreret – så i hvert fald med en selvstændig plads til børnene. Alle børnene har et separat børneværelse – heraf har 12 eget værelse – med særlige børneting: børnemøbler, legetøj osv. Men børnene præger også indretningen af boligernes fælles rum. I køkkenerne står der børnestole i de fleste af fokusbørnenes hjem. Der hænger børnetegninger på væggen osv. I 14 ud af de 16 hjem var der legetøj i hjemmets stue. Og i de to hjem, hvor der ikke stod legetøj i stuen (AP1 og AD3), fortalte forældrene, at det gjorde der sædvanligvis – men at det var ryddet væk, når de skulle have gæster. Data fra interviewene peger altså på, at hvad man kan kalde den børnecentrerede familie – dvs. familier, hvor opfostringen af børnene er et selvstændigt og synligt projekt, der præger andre centrale aspekter af familiens hverdagsliv – er et socialisationsvilkår for alle fokusbørnene uanset om der er tale om a- eller m-familier. Mht. den tidsmæssige fleksibilitet tyder vores data på, at m-familierne pga. deres arbejdes tilrettelæggelse har bedre muligheder for at formindske den tid, som børnene befinder sig i børnehaven.

Opdragelsesstil, refleksivitet og forhandling

Mens der tegner sig et ensartet billede af familierne mht. hensyntagen til børnenes ønsker, er billedet mere differentieret ift. andre aspekter af forældrenes omgang med børnene. Det gælder såvel måder, hvorpå fokusforældrene understøtter barnets refleksions- og forhandlingskompetence, som i hvilket omfang, der er tale om, at forældrene forhandler med børnene.

Som nævnt i det indledende kapitel peger undersøgelser (fx Baumrind 1989) på sammenhæng mellem forældrenes opdragelsesstil og børnenes kompetencer. Dodge et al. (1994) og Luster (1989) peger på, at forskelle mellem forskellige sociale grupper socialisation i vid udstrækning sætter sig igennem netop som forskelle i opdragelsesstil. Sommers undersøgelse (2002) peger på en sammenhæng mellem mødrenes uddannelsesniveau, opdragelsesværdier og karakteristik af børnenes temperament. Min analyse af de samme data (SFIs børneforløbsundersøgelse) peger, som der er redegjort for i kapitel 3 også på sociale forskelle i opdragelsesværdier – og på mindre

markante sociale forskelle i børnenes sociale kompetencer. Det er derfor interessant, at se på hvilken opdragelsesstil forældreinterviewene afspejler. Som diskuteret i kapitel 2, må man imidlertid tage et vist forbehold for i hvilket omfang fremstillinger, som forældrene giver af deres egen opdragelse, svarer til de faktiske handlinger. Hertil kommer, at de to forældre formentlig i en lang række tilfælde har forskellig opdragelsesstil – noget der kun delvis afdækkes i forældreinterviewene.

Refleksivitet

Forældrenes refleksive og sproglige bearbejdning af oplevelser og anticipering af kommende aktiviteter kan have en betydning i forhold til opbygning af en generel sproglig og refleksiv kompetence. En kompetence der også har betydning i børnenes indbyrdes samvær. Den kognitive og kommunikative stils betydning fremgår af at nogle undersøgelser. Hartmann (1991) og Applegate (1992) peger på, at forældres kognitive og kommunikative form har en signifikant effekt på børnenes kommunikative stil og kompetence. Begge undersøgelser peger på, at socialklasseforskelle i børns kommunikative og kognitive kompetencer har at gøre med forskelle i kommunikativ og kognitiv stil hos forældrene.

Det er derfor interessant at se på i hvilket omfang forældre understøtter børnenes refleksion og deres eksplicite forholden sig til fænomener i deres hverdagsliv. Dette blev i forældreinterviewene bla. søgt afdækket ved at spørge til hvad, der var blevet talt om i løbet af det foregående døgn. Hvordan har forældrene på denne måde understøttet børnenes refleksion?¹⁴³

Et af de oplagte spørgsmål er, i hvilket omfang forældrene dagligt taler med børnene om, hvad de skal foretage sig, og hvad de har oplevet i børnehaven. I samtlige forældreinterview blev det berørt om og hvordan, dette er tilfældet. 14 af fokusforældreparrene spørger hver dag deres børn om, hvad de har foretaget sig i børnehaven og fortæller at dette som regel giver anledning til, at

¹⁴³ Det er vigtigt at bemærke, at forældreinterviewene viser, at refleksioner og diskussioner i en lang række tilfælde initieres af børnene snarere end de voksne. Det interessante er imidlertid i hvilket omfang sådanne former for refleksion er indslag i familiens dagligliv. I mange tilfælde må man således antage, at forløberen for barnets egne beretninger eller initiativer er forældrenes refleksive forholden sig *sammen med barnet* (jf. diskussionen af Bruners model for socialisationen i kapitel 9). Det interessante er de samlede erfaringer i familien snarere end blot forældrenes opdragelse.

barnet fortæller noget fra børnehaven. Det eneste¹⁴⁴ forældrepar der ikke spørger hver dag er AD3s. Angiveligt fordi det er deres erfaring, at de ikke altid får noget svar.

Oven i købet fremgår det eksplicit af de 13 af de 14¹⁴⁵ interview, at *begge* forældre hver for sig spørger til, hvad barnet har lavet i børnehaven. At så mange forældre taler med deres barn om, hvad de har lavet i børnehaven kan ses som et udtryk for, at en vis reflektiv "træning" findes i alle familierne – både a- og m-familier.

Til gengæld er der en klar forskel, mht. hvilket omfang forældrene om morgenen taler med barnet om de aktiviteter, der *skal*/foregå. Hvor dette angiveligt er diskuteret med barnet i 6 ud af 8 m-familier – er det ikke tilfældet i en eneste af a-familierne! Dette kunne tyde på, at barnets egen kontrol og information om, hvad der skal foregå tillægges en større vægt i m-familierne.

Underkastelse og forhandling

Et dermed sammenhængende centralt spørgsmål er i hvilket omfang, fokusfamilierne er, hvad man kan betegne som "forhandlingsfamilier" (Sommer 2003a) eller "aftalefamilier" (Jørgensen 1999). Herved forstås bla. at normer og konkrete aktiviteter står til diskussion. Dvs. at de familiære aktiviteter og i mindre omfang normer er til diskussion – som fx: Hvad barnet skal have på? Hvad og hvor meget det skal spise? Hvornår han eller hun skal sove osv.

Kristjánsson (2001) og Sommer (2003a) peger på, hvordan den moderne nordiske/ danske familie er karakteriseret ved, at børn, i langt højere grad end det tidligere har været tilfældet, tages med på råd om spørgsmål der vedrører deres eget liv. Børn inddrages allerede fra de er ganske unge i beslutninger, der vedrører dem selv. Sommer (2003a) taler om, at det moderne familieliv er blevet demokratiseret og humaniseret.

¹⁴⁴ Der foreligger ingen data for AD4.

¹⁴⁵ Det fremgår således ikke af interviewet om MD1s far spørger MD1, hvad han har oplevet i børnehaven.

Men forældre-barn-relationen – også i Danmark anno 2000 – fundamentalt må anskues som en asymmetrisk relation. I al opdragelse fastlægger forældre – reflekteret og ureflekteret – en lang række rammer eller konkrete beslutninger som vedrører deres børn. Hertil kommer, at børn er underlagt en lang række abstrakte samfundsmæssige krav, som bæres af forældrene. Børn er strukturelt underkastet voksnes beslutninger. De fleste og vigtigste beslutninger står ikke til diskussion. Det mest oplagte eksempel for fokusbørnene er den tidslige og rumlige organisering af deres hverdag: Børn bestemmer ikke, hvor de befinder sig hvornår – fx på hvilke tidspunkter de er i børnehave eller er hjemme.

På den anden side er der formentlig i stort set alle familier – også på tværs af de fleste kulturer og klasser (jf. Nucci 1994) – elementer af barnets hverdagsliv, der overlades til barnet selv og dets egne beslutninger. Formentlig kan familiær socialisation for det meste ses som liggende *mellem* – og ikke på et af to ekstremer – at barnet selv bestemmer alt, og at barnet ingenting bestemmer.

Spørgsmålet bliver derfor snarere, i hvilket omfang og hvad det konkret historisk er for livsområder, der overlades til børnenes selvbestemmelse og på hvilken måde, dette foregår¹⁴⁶. I interviewene er dette søgt afdækket dels gennem at spørge til de daglige aktiviteter, dels gennem at spørge til hvilke konflikter eller uoverensstemmelser, forældrene har med børnene og endelig ved at spørge mere generelt til, hvad forældrene synes ”er vigtigt i opdragelsen” af deres børn.

Forældrenes interaktion med børnene fremstår i interviewene som en konkret afvejning af krav overfor hensyntagen til barnet (jf. Haavind 1987). Denne afvejning varierer ofte situationelt eller domænespecifikt (jf. Smetana 1994). Fx går det igen i mange af interviewene, at der er forskel på måden, som forældrene stiller krav på om morgenen og om eftermiddagen: Om morgenen er kravene om overholdelse af en bestemt tidsplan således mere rigide – hvilket der på anden side kompenseres for ved, at der fx ikke er krav til barnet om at spise op eller om at klæde sig selv på. Om eftermiddagen er aktiviteternes tidslige udstrækning mere til forhandling eller hensyntagen; fx

¹⁴⁶ Det er også af betydning, hvilken alder børnene har, når de inddrages i bestemte beslutninger.

er der flere af forældrene som bruger den tid, det nu en gang tager, at hente barnet i børnehaven. Til gengæld er fx kravet om at spise på en bestemt måde – fx spise op eller blive siddende til alle er færdige – mere i fokus.

Et andet forhold der komplicerer en entydig kategorisering af forældrenes opdragelse er, at der i mange af familierne er forskel på moderens og faderens normer og opdragelsesstil. Særligt i a-familierne var der en tendens til, at faderen var den mest autoritære eller restriktive. I m-familierne var kønsskellet mellem forældrene mindre entydigt¹⁴⁷. Dette kompliceres yderligere af, at det i forhold til nogle spørgsmål afhænger både af forældrenes og børnenes køn. Fx var der flere pigefamilier, hvor der i højere grad var konflikter mellem mor og datter end mellem far og datter om, hvilket tøj barnet skulle have på.

Der synes i alle familierne at være beslutninger, der overlades til fokusbarnet, eller beslutninger som barnet er med til at tage. Familierne laver aftaler, som fx om hvilket tøj barnet skal have på i børnehaven, eller hvor meget tv barnet skal se. Aftaler, medbestemmelse og hensyntagen synes at gå igen i alle familierne; men der er tendens til forskelle i a- og m-forældrene fremlæggelse af i hvilken udstrækning, der finder forhandlinger sted:

- Et par af a-klassefædrene (AP3 og AD2) skiller sig ud ved at fremstå som autoritære i deres egen beskrivelse af deres opdragelse: Dvs. de lægger stor vægt på, at det er dem, der bestemmer, som det fremgår af følgende citat:

AP3s far: "(...)Jeg er enormt konsekvent. Jeg diskuterer ikke med børn. Jeg gider ikke. Mange ville måske nok sige, at det er en hård måde at være på, men den måde jeg gør det på – jeg får resultater med det samme. Jeg har gerne det, jeg tæller til tre, og hvis ikke der kommer en reaktion fra børnenes side inden jeg er nået til tre, så gør jeg det... og så gør jeg det fuldt ud. Så stopper jeg ikke for ligesom at sige, der er altså en mening med det jeg siger... øh... det kan være at rydde op eller tage tøj på. (...)”

(Forældreinterview AP3)

¹⁴⁷ Se også Frykman (1998) der peger på at uddannelse kan ses som en feminisering af manden.

Det er dog værd at bemærke, at disse fædre i interviewene ikke problematiserer, at børnenes mødre fungerer anderledes – at de er mere ”eftergivende” eller ”diskuterende” – ift. børnene. Spørgsmålet om, at børnene skal rette sig efter dem, er således et personligt spørgsmål og ikke nødvendigvis et generelt krav om, at børnene ikke skal diskutere med voksne. Hertil kommer, at AP3s far lægger vægt på og påskønner, at AP3 er i stand til ”at snøre ham” og andre voksne.

Trods denne mere sammensatte indstilling og selvom det kun er to af a-fædrene, hvis tilgang til opdragelse kan karakteriseres som autoritær, er der generelt en forskel mellem a-familier og m-familier, hvad angår måder som konflikter og konfliktløsninger beskrives på. I alle m-familierne og i AD1 og AD3s familier beskrives konflikter som noget, både børn og forældre forholder sig til gennem diskussion og argumenter. Dvs. at konflikter fx om hvilket tøj fokusbørnene skal have på, eller hvad de skal spise (kan) resulterer i diskussion. Ingen af a-klasseforældrene til piger og heller ikke AD2 beretter om denne type af forhandlinger. Forskellen har at gøre med hvilken vægt forældrene angiveligt tillægger det, at børnene argumenterer.

Derimod er det ud fra interviewene knap så entydigt i hvilket omfang, det er børnene eller forældrene, der får deres intentioner gennemført (se også Holter et al. 1975). Man må dog på baggrund af beskrivelserne antage, at det højere grad er forældrene, der bestemmer i a-pigernes familier. Men når fx AP3s far påskønner, at hun kan ”snøre” ham, afspejler det som andre udsagn at der muligvis i alle familierne er en eftergivenhed overfor fokusbørnene. Dette skal også sammenholdes med interviewet med AP3s stuepædagog (se s. 84) som mener, at AP3s forældre har problemer med at sætte grænser for hende..

Samtidig spiller det for alle forældre en rolle, at børnene lærer at opføre sig pænt eller hensynsfuldt overfor andre. I slutningen af de fleste af interviewene blev forældrene spurgt om, ”der er noget I synes er særlig vigtigt i opdragelsen af jeres børn?”. De temaer eller svar, der blev givet, fremgår af skema 11.7. nedenfor.

Skema 11.7. Temaer der i interviewet tillægges særlig betydning i opdragelsen.

MP1	Være velopdragen
MP2	Selvtillid, hensyntagen til andre
MP3	At være elsket, tale pænt til andre, kristen
MP4	Acceptere andres meninger, selv give udtryk for meninger, kreativitet
MD1	Bevægelse, fantasi, vise sin personlighed
MD2	At opføre sig pænt, lytte til andre, at være familie – forældretilstedeværelse
MD3	At omgås andre mennesker på en rimelig måde, ikke mobbe, prøve sig selv af, ”hans skal nok lære det”
MD4	at være trygge og harmoniske, ikke tale grimt
AP1	<i>Tryghed, livsmod, prøve ting, skelne ml rigtigt og forkert</i>
AP2	<i>Enighed ml. forældre, dele med andre, passe på ting, humor</i>
AP3	<i>Opfører sig ordentligt, respekt for andre, konformitet, snøre forældre</i>
AP4	<i>Pænt sprog, vokse op i ordentligt kvarter</i>
AD1	<i>Selvstændige mennesker ikke lade sig styre – hensyn til andre, men ikke for genert</i>
AD2	<i>Respekt for voksne, klare sig overfor andre</i>
AD3	<i>Opføre sig ordentlig, være venlig overfor andre mennesker</i>
AD4	<i>Ingen oplysninger</i>

Som det ses, giver alle fokusbørns forældre – med undtagelse af MD1s – svar, der peger på, at man skal opføre sig på en måde, der ikke generer andre. Det er påfaldende, at alle forældre – både m-forældre og a-forældre lægger vægt på opførsel¹⁴⁸. Der synes dog (i overensstemmelse med min kørsel på SFIs forløbsundersøgelser data (kapitel 3, tabel 3.1) (også Holter et al. 1975; Kohn 1975; Hansen 1994; Sommer 2002)) at være en tendens til, at a-familierne lægger vægten på, at man opfører sig ordentligt udadtil – dvs. i overensstemmelse med konventionerne; hvorimod m-familierne i højere grad

¹⁴⁸ En forklaring, der hænger sammen med den konkrete undersøgelse, kan være, at jeg har brugt ordet ”opdragelse” i spørgsmålet. ”Opdragelse” er traditionelt konnoteret netop med de mere restriktive eller disciplinerende aspekter af socialisation. Det skal dog hertil siges, at ordet opdragelse ikke eksplicit blev brugt i alle forældreinterview.

er lægger vægt på et velopdragent "indre" – dvs. at man tager hensyn til eller accepterer andre.

Ser man på i hvilket omfang temaer, som omhandler barnets selvværd eller selvtillid nævnes, er det interessante, at det ikke nævnes af alle eller stort set alle forældre¹⁴⁹. For i min kørsel på data fra SFIs forløbsundersøgelse (se kapitel 3, tabel 3.1) vælges "selvstændighed" på tværs af sociale grupper og barnets køn, som en central egenskab af de fleste forældre (se også Hansen 1994; Sommer 2002).

Ser man på de temaer, der nævnes af fokusfamilierne, kan man sige at 8 (9) af forældrene nævner temaer der med selvstændighed at gøre:

Skema 11.8 Fremhævelse af "selv"-værdier i opdragelsen

MP1	MP2	MP3	MP4	MD1	MD2	MD3	MD4
-	+	+	+	+	-	+	+
<i>AP1</i>	<i>AP2</i>	<i>AP3</i>	<i>AP4</i>	<i>AD1</i>	<i>AD2</i>	<i>AD3</i>	<i>AD4</i>
+	(-)	-	-	+	+	-	<i>ikke oplyst</i>

Den gruppe der skiller sig ud, er forældrene til a-pigerne, som i mindre omfang end de andre grupper peger på "selv"-værdier.

Alt i alt tegner forældreinterviewene et billede af en relativ ensartet opdragelsesform i fokusfamilierne. I alle familier opfattes børnene som personer med legitime interesser, og som skal inddrages i beslutninger, som vedrører dem selv. Og stort set alle forældre opfatter samtidig opdragelse som noget, der også har at gøre med at opføre sig ordentlig overfor andre mennesker. Samtidig synes der dog at være tendens til forskelle mellem m-forældrene og a-forældrene. A-familierne – særligt forældrene til a-pigerne – synes *relativt* at forhandle mindre. Et par af a-fædrene tilslutter sig således egentlig autoritære opdragelsesidealer.

¹⁴⁹ Se dog fodnote 148.

I valget af opdragelsesværdier synes a-familierne i højere grad at lægge vægt på opførsels ydre – mens m-forældrene lægger vægt på opførsels ”indre” kvaliteter – respekt og accept; men denne tendens er ikke entydig.

Projektsyn eller værensyn?

Jeg har i indledning foreslået, at et muligt socialklasseskel i småbørnsopdragelsen kunne bestå i det som Halldén (1992) betegner som henholdsvis et projektsyn og et værensyn.

I interviewene med fokusforældrene lader det sig imidlertid næppe gøre at identificere disse to forskellige syn. Hverken i fremstillingen af familielivet eller i omtale og diskussion af daginstitutionen fremstår noget entydigt projektsyn. En undtagelse herfra er nogle m-forældres og AD1s forældres bemærkninger om, at de så det som forældrenes (men altså ikke daginstitutionens) opgave at forberede barnet på skolens krav om at kunne læse og regne. I stedet synes der på tværs af m- og a-forældre at være tale om en værensyn, hvor begrundelserne for familiernes handlinger i høj grad har at gøre med barnets øjeblikkelige velbefindende. Forældrene ser således stort set kun daginstitutionen i et trivsels- og ikke et forberedelsesperspektiv. Dette er ganske vist ikke det samme som, at der ikke (i praksis eller gennem spørgsmål) kan identificeres fremtidsforestillinger om barnet hos fokusforældrene. Men i forhold til Halldéns undersøgelse er det bemærkelsesværdige, at forældrene ikke selv bringer denne type af fremtidsrettede eller strategiske forestillinger op i interviewene.

Understøttelsen af børnenes sociale netværk

Når kompetencen i børnesamværet har en afgørende betydning, er det interessant i hvilket omfang livet i familien giver erfaringer med at omgås andre børn og i hvilket omfang forældrene går ind og understøtter fokusbørnenes relationer til andre jævnaldrende børn. Ladd skelner i en oversigtsartikel (Ladd 1992) mellem forældre som designere, mediatorer, supervisorer og konsulenter i forhold til deres børns kontakt med jævnaldrende.

Designerfunktionen indebærer, at forældre indretter barnets opvækstmiljø sådan, at det styrker deres børns tilknytning til og mulighed for at etablere forhold til andre børn fx ved valg af boligkvarter eller institutioner, ved at få en søskende osv.

Funktionen som mediatorer består i, at forældrene arrangerer barnets liv således at kontakten til jævnaldrende styrkes (eller svækkes). Forældrene kan – særligt i forhold til mindre børn – fx arrangere, at barnet møder andre børn i sammenhænge uden for institutionen. Og omvendt kan man sige, at forældrene også kan vanskeliggøre, at barnet mødes med andre børn – simpelthen ved ikke at organisere mødet.

Funktionen som supervisor består i, at forældrene guider eller instruerer deres barn i dets interaktion med andre børn. Dette er i flg. Ladd særligt en måde, som forældre relaterer sig til yngre børn. Som barnet bliver ældre, overgår supervisorfunktionen til en form for konsulentfunktion, hvor der ikke er nogen direkte guidning, og hvor det snarere er barnet, der tager initiativ til at drøfte problemer med forældrene.

Ser vi på, hvordan fokusfamilierne fungerer som "designere", angiver flere af forældrene spørgsmålet om, at give barnet mulighed for have relationer til andre børn som betydningsfuldt for centrale beslutninger som, hvor familierne skal bo, og om barnet skal i daginstitution. 6 af forældreparrene (MP2, MP4, MD2, AP3, AP4 og AD2) nævner eksplicit børnene som begrundelse for boligvalget. For alle 6 forældrepar er der tale om et positivt tilvalg; men forældrene til AP3 og AP4 berører også, hvordan tilrettelæggelsen af børnenes liv også kan have karakter af et fravalg. Både AP3s og AP4s fædre karakteriserer sig selv som "rødder" og er bl.a. flyttet fra boliger for, at deres børn ikke skal vokse op i et boligmiljø, der risikerer at gøre dem til det samme. Men i og for sig kan forældrene udmærket fungerer som designere af deres barns relationer til jævnaldrende, selvom dette ikke er eksplicit begrundet, fx ved at flytte til en bolig i et kvarter, hvor der er mange andre børn eller få en søskende til barnet. Og som det fremgår af boligafsnittet ovenfor bor det store flertal af børn i boligområder med mange jævnaldrende og fysiske omgivelser, der muliggør kontakt mellem børnene, uden at forældrene behøver involveres.

Særligt de børn der bor i lejlighed eller rækkehus synes i vidt omfang selv at kunne gå ud af huset og lege med andre børn (Jf. skema 11.7).

Skema 11.9 Kontakt til jævnaldrende udenfor institutionssammenhæng

	Hjemmeboende søskende	Fokusbarn leger selv udenfor hjem	Forældre arrangerer besøg af børn fra børnehaven
MP1	1 storebror	+	(+) på barnets initiativ
MP2	1 lillesøster	+	(+) på barnets initiativ
MP3	1 lillebror	+	+
MP4	1 storesøster	+	+
MD1	1 storesøster	+	+
MD2	1 lillesøster	+	-
MD3	1 lillesøster	ikke oplyst	+
MD4	1 storesøster	(+) må – men gør ikke	+
AP1	<i>1 storesøster</i>	<i>ikke oplyst</i>	+
AP2	<i>1 storesøster</i>	+	+
AP3	<i>1 lillesøster</i>	<i>(-) ingen børn i nabolag</i>	+
AP4	<i>1 lillebror</i>	+	+
AD1	<i>2 storesøstre</i>	+	+
AD2	<i>1 lillebror</i>	+	-
AD3	<i>1 storesøster</i>	<i>+ & går til spejder</i>	-
AD4	<i>0</i>	+	+

Forældrene kan også fungere mere direkte som mediatorer i forhold til de andre børn i børnehaven, fx ved at arrangere at børnene kommer på besøg hos hinanden. Hermed understøttes også de særligt personlige relationer eller venskaber i forhold til særlige andre børn i børnehaven. Som det ses har alle pigerne haft kontakt til andre af børnehavebørnene uden for børnehavens sammenhæng – mens 3 ud af 8 drenge ikke har haft nogen af de andre drenge med hjemme eller – været hjemme hos nogen af de andre drenge. (Til

gengæld er de alle 3, MD4, AD2 og AD3, iflg. forældrene meget aktive med at lege med andre børn i boligområdet).

Sammenligner man de 4 grupper – drenge og piger fra henholdsvis a- og m-familier – er forskellen mellem drenge og piger mht. at være sammen med andre børn fra børnehaven den eneste bemærkelsesværdige. Mellem m- og a-grupperne er der ingen klar forskel.¹⁵⁰ Der tegner sig et billede af at alle børnene interagerer med andre børn udenfor børnehaven – børn som de kender fra børnehaven eller boligkvarteret.

Endelig kan man spørge i hvilket omfang forældrene fungerer som supervisorer for deres børn i kontakten til jævnaldrende? I hvilket omfang intervenserer de i søskende- og kammeratinteraktionen? Dette spørgsmål er desværre ikke velbelyst i interviewene. Der synes dog, at tegne sig et billede af, at forældrene overlader børnenes interaktion til dem selv, omend under et vist diskret opsyn. For det meste intervenserer forældrene kun, når der er tale om problemer – eller handlinger – som forældrene kraftigt ønsker at afværge, eller som de ønsker at beskytte deres børn imod. I enkelte tilfælde (MD2, AD1) er der tale om, at forældrene søger at begrænse kontakten med andre børn, fordi de oplever en uheldig dynamik mellem deres eget barn og et bestemt andet barn. Men det mest almindelige er, at forældrene regner med at børnene selv klare relationerne til andre børn, men at de samtidig med ”holder øje med børnene”. AP3s far beskrivelse repræsenterer dog formentlig en yderlighed, når han fortæller, hvordan han lytter efter sine døtre, når de leger for sig selv på værelset; men ikke griber ind – ”med mindre vi kan høre gentagne klask, og det kun er en af dem, der græder”.

Det almindelige indtryk er, at der er en forventning hos forældrene til at fokusbørnene selv finder ud af det sammen med søskende og jævnaldrende, men at børnene er parate til at diskutere interaktionen med forældrene.

¹⁵⁰ Hertil kommer at der er en overensstemmelse mellem a- og m-forældre blandt de forældre, der begrundet, hvorfor det er begrænset i hvilket omfang børnene er sammen med andre børn i tiden uden for børnehaven på hverdage: Det begrundes med at det almindelige tidspres og at familien skal ”være sammen”.

Konklusion – opsummering

Alt i alt tegner der sig et billede af, at fokusbørnene vokser op under relativt ensartede familieforhold på tværs af a- og m-grupperne.

De vokser op i familier, hvor begge forældre arbejder, men forsøger at begrænse den tid børnene er i daginstitution. De vokser op under relativt trygge materielle rammer. De bor i boligområder, der åbner muligheder for kontakt til andre børn i det offentlige rum. De har for de flestes vedkommende eget værelse. I forældrenes beskrivelser af omgangen med deres børn synes der også at tegne sig et nogenlunde uniformt billede: Børnene ses som personer med legitime interesser, som forældrene skal tage hensyn til. Børnene har indflydelse på aspekter af deres eget liv. Alle forældre taler med deres børn om hvad de oplever. Imødekommelsen af børnenes interesser ses som en helt central opgave i alle familier. Forældre tilrettelægger også tilværelsen således, at børnene har mulighed for at omgås andre børn også uden for børnehaven. Og der er ingen forskel i måden forældrene forholder sig til daginstitutionen på og forældrenes understøttelse af relationerne til andre børn.

Det mest påfaldende at sige om forskellen mellem a- og m-familierne er således, at forskellen ikke er stor.

Men når det er sagt er det samtidig værd at bemærke, at der *er* tendentielle forskelle mellem a- og m-familierne i undersøgelsen. Tendensen i disse forskelle er, at m-familierne i (endnu) højere grad end a-familierne er "børnecentrerede forhandlingsfamilier". Denne tendens ses i forhold til en lang række mere detaljerede forskelle: Flere af m-familierne læser op for deres børn. M-forældrene taler i højere grad med deres børn om aktiviteter, der skal ske. M-børnene er gennemgående kortere tid i daginstitutionen. M-forældrene tillægger (tendentielt) forhandling og argumentation større vægt i opdragelsen af deres børn. M-forældrene synes i højere grad at vægte "indre" kvaliteter i opdragelsen i modsætning til a-forældrene, der lægger større vægt på ydre opførsel. Dette interessante spørgsmål er så i hvilket omfang disse forskelle sætter sig igennem i børnenes kompetencehåndtering i børnehaven. Det skal jeg se på i næste kapitel.

Kapitel 12. Sammenligning af fokusbørnenes håndtering af kompetencekravene

I kapitlerne 8 og 10 har jeg identificeret en række af børnehavens centrale kompetencekrav. Spørgsmålet er om og i så fald hvilke forskelle, der er mellem børn fra henholdsvis a- og m-gruppen ift håndteringen af disse kompetencekrav. For at undersøge dette har jeg sammenlignet 4 grupper af fokusbørn, m-piger, m-drenge, a- piger og drenge.

Sammenligningen er sket dels mellem alle 8 a-børn og alle 8 m-børn, dels mellem a-piger og m-piger, dels mellem a-drenge og m-drenge, og endelig er det set på om en af de 4 grupper skiller sig ud fra de andre 3. Herudover er de 8 drenge sammenlignet med de 8 piger. Sammenligningen omfatter i første omgang de kompetencekrav, der er fremanalyseret og som er opridset i kapitel 8 og 10:

Børnesamværskrav:

1. Krav om at relatere sig til andre børn (herunder at være integreret, at dominere/domineres)
2. Krav om at være socialt fleksibel
3. Krav om autonomi
4. Krav om at leve op til børnegruppens normer

Andre krav:

5. Krav om at kunne indgå i offentlige relationer og kunne kontrollerer sine affekter
6. Krav om at holde sig i gang
7. Krav om overholde orden
8. Krav om kunne tage hånd om sig selv og kunne bede om hjælp

Sammenligningen mellem børnene er sket med udgangspunkt i en kodning af observationerne. Observationsdagen for de enkelte børn er kodet i Nudist og efterfølgende er de kodninger, der er relevante i relation til de forskellige krav sammenlignet for de 4 grupper af børn. Herudover er der for hvert enkelt af fokusbørnene skrevet sammenfatninger af observationsdagen: dels er der skrevet stikord om det generelle indtryk af barnet i umiddelbar forlængelse af observationsdagen, og dels er der på baggrund af flere efterfølgende

gennemlæsninger af observationsprotokollen udarbejdet en 2-4 siders sammenfatning om hvert af de enkelte fokusbørns observationsdage med særligt fokus på håndteringen af kompetencekravene. Endelig er disse sammenfatninger sammenlignet med Harms' narrative beskrivelser (Harms 2004) af de dage, hvor hun har observeret de enkelte børn, for at kontrollere om disse for de enkelte fokusbørns vedkommende adskiller sig – eller om disse observationer efterlader et afgørende andet indtryk af det enkelte barn.¹⁵¹

Efter gennemgangen af hvordan fokusbørnene håndterer de 8 kompetencekrav er børnene sammenlignet i forhold til andre karakteristika – fx hvordan deres afleveringssituationer er, om de har lavet forskellige kreative aktiviteter (af typen tegne, klippe, klistre osv.).

Sammenligninger

Der er lavet sammenligninger, hvor børnene er indført i skemaer m.h.p. på at få overblik (Huberman & Miles 1994). Skemaerne skal ses som en hjælp til at få overblik over data og muliggøre sammenligninger og at se efter mønstre, snarere end ses som afrapportering af data. Eksempler på sammenligning ses nedenfor i skema 12.1.

Der er foretaget en afvejning og vurdering af, hvornår et givent barn præsenterede bestemte karakteristika. Hvis et barn leger med jævnaldrende hele dagen – men 5 minutter med et yngre barn om morgenen – er der så tale om at barnet leger med yngre børn? Der er under alle omstændigheder tale om en fortolkning. Men generelt har jeg set på både den optimale håndtering af kompetencekravet og den, der strakte sig over et vist tidsrum eller gentog sig flere gange i løbet af dagen. Kategoriseringerne går således på det enkelte barn og på hele observationsdagen – selvom det er indlysende, at børnenes håndteringer af kompetencekravene er relationelle og situationelle.

¹⁵¹ Harms' observationer er fokuseret på børnenes tidsforbrug, men indeholder også oplysninger om, hvilke aktiviteter fokusbørnene har deltaget i samt hvor og med hvem. De indeholder således observationer, der i nogle tilfælde har kunnet supplere eller relativere det indtryk af det enkelte barn, som mine observationer har givet.

Skema 12.1. Eksempler på sammenligninger mht. forskellige karakteristika

	A. Integreret i børnefællesskabet	B. Dirigerer /dirigeres af andre børn i leg	C. Leger med ældre /jævnaldrende-/yngre¹⁵²	D. Kreative aktiviteter
MP1	+	+/+	æ, j	Klippe
MP2	+	+/+	j	Klippe
MP3	+	-/+	æ, j	Perler
MP4	+	+/-	æ, j, y	-
MD1	+	(+) / -	æ, j	-
MD2	+	+ /+	æ, j, y	-
MD3	+	+ / +	æ, j	-
MD4	(+)	-/-	j, y	-
AP1	+	+/-	j	Klippe
AP2	+	(+)/+	æ, j	Klippe
AP3	+	(+)/+	j, y	-
AP4	+ /(+)	+ /+	j, y	-
AD1	+	+/-	j	-
AD2	+	+ /+	æ, j	-
AD3	+	+ /+	j	-
AD4	+ / (+)	+ /+	j	”Glas”maling

Ved sammenligningen mellem grupperne har jeg set på, hvordan forskellige karakteristika ”klumper” sig sammen. Altså hvorvidt der er bestemte karakteristika eller håndteringsmåder, som særligt optræder i forhold til en af de 4 grupper af børn. De 4 kolonner i skemaet illustrerer sådanne sammenligninger: I kolonne A er eksempelvis noteret, hvorvidt fokusbørnene er integrerede i børnegruppen. Som det ses er der kun et enkelt barn (MD4)

¹⁵² Bogstaverne angiver den relative alder på børnene i de børnegrupper eller børnedyader, som fokusbarnet relaterer sig til i løbet af dagen: æ, angiver at barnet er sammen med børn, der ældre end ham eller hende; j, at de er jævnaldrende og y at de er yngre end ham eller hende.

som har problemer med at være integreret i børnegruppen. Han er dog ikke helt socialt isoleret og det er derfor markeret med en parentes. To andre børn (AP4 og AD4) havde enkeltstående situationer i løbet af observationsdagen, hvor de havde vanskeligt ved enten med at komme ind i eller blive i en legegruppe. Der er, som man kan se, tale om tre børn i hver sin gruppe. Denne sammenligning danner derfor ikke grundlag for at sige noget særligt om nogen af grupperne. Tværtimod er det markante ved kolonne A, at de fleste fokusbørn er integrerede i børnesamværet uanset deres sociale baggrund og køn.

I kolonne B er børnene kategoriseret efter hvorvidt de i løbet af observationsdagen henholdsvis dirigerer andre børn og bliver dirigeret ((+) er brugt for de børn, som ikke dirigerer, men i fællesskab med andre konstruerer lege/ aktiviteter). Heller ikke kolonne B er der klar forskel mellem grupperne. Kolonne C viser den relative alder på de børn, som fokusbarnet interagerer med i løbet af observationsdagen. Der er både forskelle og ligheder mellem grupperne: Som det fremgår af kolonnen leger alle børn med jævnaldrende børn i løbet af dagen. Til gengæld er der en tendens til forskel mht. det omfang fokusbørnene er involveret i interaktion med ældre børn i løbet af dagen: M-børnene i højere grad end a-børnene er sammen med ældre børn.

Også kolonne D viser en tendentiell forskel – men her mellem drenge og piger: mens et flertal af pigerne beskæftiger sig med stillesiddende ”kreative aktiviteter” i løbet af observationsdagen, gælder det kun 1 dreng.

Ovenstående skema er illustrationer af måder, som børnene er sammenlignet på. Udover denne sammenstilling vha. skemaer er observationsprotokollerne, de enkelte kodninger og sammenfatningerne gennemlæst flere gange med henblik på andre forskelle og ligheder mellem de 4 grupper af børn.

Håndteringen af kompetencekravene er ens

Det mest markante ved sammenligningen af fokusbørnenes kompetencehåndtering er, at der ikke er synderlig forskel mellem grupperne. Ved sammenligninger på de 8 ovenfor nævnte kompetencekrav er det svært at finde synlige forskelle mellem de 4 grupper. Der er ganske vist enkelte af børnene, hvis kompetencehåndtering er anderledes end de andres – men der

er få forskelle mellem de 4 *grupper*, såvel hvad angår opfyldelsen af kravene som i udnyttelsen af de muligheder for udvikling af kompetencer, som børnehaverne åbner mulighed for. Og de tendentielle forskelle der er, er i højere grad forskelle mellem drenge og piger end forskelle mellem a- og m-børn.

Børnesamværets krav

Langt de fleste af fokusbørnene er integrerede i børnegruppen og relaterer sig til de andre børn på en måde, hvor de får gennemført mange af deres intentioner og samtidig tager højde for de andres intentioner. Der er børn, som de er særligt nært knyttet til – men de kan også lege med andre børn. Det er dog karakteristisk for fokusbørnene, at ingen af dem er hverken entydigt dirigerende og dominerende overfor andre børn – og heller ikke bliver entydigt dirigeret af andre. Der er enkelte fokusbørn som skiller sig ud: MD4 har svært ved at opretholde relationen til en anden dreng, som han er særlig interesseret i. Og MD4 har i det hele taget ikke langvarige interaktioner med de andre børn. MP3 leger det meste af observationsdagen med en ældre pige fra samme stue, som i høj grad dirigerer deres leg.

Langt de fleste af fokusbørnene er fleksible i deres interaktion med andre børn, men enkelte af børnene (MD4 og AD1) har svært ved at gribe de muligheder for at deltage i aktiviteter, som opstår. Nogle få af børnene er i stand til at kombinere flere krav.

Alle fokusbørnene er i stand til at opretholde en form for social autonomi – fx ved at nægte andre børn, der ønsker at deltage i en eller anden leg, adgang. Alle fokusbørnene overholder børnefællesskabets implicitte normer. Men i modsætning til nogle af de ældste børn (ikke-fokusbørn) bryder eller bøjer de ikke normerne. Et enkelt barn (AD4) havde dog problemer med at leve op til normerne i den drengegruppe, som han var en del af en stor del af observationsdagen. Denne drengegruppe i institution I var kendetegnet ved en aggressiv – til tider fysisk aggressiv – samværsform. Denne prøvede AD4 at leve op til – men var ikke selv fysisk aggressiv og endte derfor i en række situationer med at bede pædagogerne om hjælp.

Det generelle billede er, at fokusbørnene lever op til børnesamværets krav men de forsøger ikke som nogle af de ældre børn at "bøje" kravene. Der er

imidlertid også nogle forskelle mellem grupperne i fokusbørnenes håndtering af kompetencekravene.

Italesættelse af relationen

Der er i mine observationer en tendentiell *forskel mellem drenge og piger* i interaktionsformen. Forskellen består i at pigerne i højere grad eksplicit forhandler relationerne. Hvis man tager afsæt i Cook-Gumpertz' skelnen mellem reel tale (real life speech), fortæller (narrative speech) og kommunikation i rollen (character speech), tenderer pigernes interaktion i højere grad til at bevæge sig på real planet. De forhandler mere direkte og åbenlyst om, hvem der må deltage i, og hvem der dirigerer aktiviteterne. Pige grupperne synes mere præget af forhandlinger om, hvem der er inde eller ude. Dette manifesterer sig bl.a. ved, at fokuspigerne mere åbenlyst søger at udelukke andre jævnaldrende og samkønnede børn fra aktiviteter, de er i gang med¹⁵³. Ser man på hvor mange af fokuspigerne, der i løbet af den dag de blev observeret, på et eller andet tidspunkt var direkte involveret i at søge at udelukke en jævnaldrende fra en aktivitet, de var i gang med, var dette tilfældet for et flertal af pigerne – særligt m-pigerne. Mens det omvendt kun gjaldt et par af drengene,

I drengegrupperne – og for fokusdrengene – er spørgsmålet om deltagelse ikke på samme måde til diskussion. Til gengæld observerede jeg i flere institutioner (institution A, E og I) eksempler på grupper af drenge, der var præget af en meget fysisk form for samvær – et samvær som ind i mellem var ganske brutalt. Denne form for fysisk samvær observerede jeg ikke blandt pigerne. Der var dog kun MD2 og delvis AD4, som var involveret i egentlig fysisk aggression mod andre drenge:

Magnus (MD2), Silas, Bekir og Stig er i pudrummet og løber rundt efter hinanden. Magnus siger: "Nu skal vi lege glidekamp" og lidt efter "Stop". Alle drengene stopper. Magnus spørger Stig og Bekir: "Skal vil ikke drille Silas?"

Stig svarer: "Det kan vi godt". Bekir bliver hentet.

¹⁵³ Der er tale om noget andet end, når børnene "forsvarer" aktiviteter, de er i gang med (autonomikravet). Udelukkelse handler således om, at et barn, der er med i legegruppen – det vil oftest sige et jævnaldrende og samkønnet barn – nægtes adgang til eller udelukkes fra at deltage i en aktivitet.

Magnus: "Skal vi ikke lege boksekamp?"

Stig tjatter til Silas: "Jo – os to mod Silas".

Magnus siger: "Vi tænker på nogen planer, hvordan vi kan få Silas til at græde helt".

Silas går ud af rummet. Magnus løber efter ham og trækker ham tilbage til puderummet og lukker døren, så Silas ikke kan komme ud.

[Her greb jeg ind, til trods for min observatørposition og fik Stig og Magnus til at åbne døren].

Stig (til Silas): Skal vi træde dig i hovedet?

Magnus: "Nu gider vi ikke være her". Han og Stig løber ud.

(MD2 531-550)

At lege med ældre eller yngre

Som sagt var der ingen klare forskelle mellem m-børn og a-børn (og ej heller mellem m-drenge og a-drenge henholdsvis m-piger og a-piger) mht. håndteringen af børnesamværets krav. Der er ikke nogen forskel fx mht. fleksibilitet eller forskel mht. at tage initiativ til og forhandle lege med andre børn. Den eneste forskel er en tendens (jf. kolonne C i skema 12.1) til, at m-børnene (både drenge og piger) i højere grad interagerer med børn, der er ældre end dem selv. Som påpeget i kapitel 9 kan dette i sig selv pege på en øget kompetence til at interagerer med de andre børn. Men som sagt er dette en enkeltstående forskel. Der er ikke andet, der sikkert peger på forskel i kompetencer i børnesamværet mellem a- og m-gruppen.

Relationen til pædagogerne

Også mht. de krav, der ikke har med børnesamværet, at gøre er det centrale, at der ikke er synderlig forskel mellem a- og m-børn: Alle fokusbørnene formår at indgå i "offentlige" relationer. Og voldsomme affektudbrud ses ikke blandt fokusbørnene (med en enkelt undtagelse – nemlig AP2s, da hun bliver afleveret). Alle fokusbørnene klarer at holde sig i gang. Mht. overholdelsen af pædagogernes ordenskrav er det generelle billede, at fokusbørnene overholder de voksnes ordenskrav. Eneste undtagelse er AD3, der markant og tydeligt prøvede at klatre over lågen ud af børnehaven, den dag han blev observeret.

Der er få eksempler på fokusbørn, at der søger at omgå de voksnes orden, men de børn der søger at omgå ordenen, findes inden for alle 4 grupper.

Der er imidlertid en tendens til forskel mellem drenge og piger, hvad angår kontakten til pædagogerne. Som tidligere diskuteret består størstedelen af fokusbørnenes interaktion af samvær med de andre børn. Men i den kontakt, der er mellem børn og pædagoger er det, som om pigerne generelt er bedre til "håndtere" de voksne. Pigerne kontakter generelt pædagogerne oftere end drengene. Flere af fokuspigerne er mere tilbøjelige til at samtale med de voksne. Jeg observerede en del situationer, hvor fokuspiger demonstrativt viste eller fortalte pædagogerne, at de overholdt bestemte normer. Pigerne er generelt bedre til at bede om hjælp – både praktisk hjælp, men også inddragelse af pædagogerne for at sætte andre børn på plads. I det hele taget er fokuspigerne bedre i stand til både at samtale med pædagogerne og "bruge" dem mere instrumentelt. Der er således en tendens i observationerne til, at de piger der beder pædagogerne om hjælp eller inddrager dem i konflikter med andre børn har større succes med det, end de drenge der gør det. Men det bør gentages, at dette stadig foregår på en baggrund, hvor interaktionen mellem børnene er den helt centrale, og hvor der kun er tale om tendentielle forskelle. Og forskellen er altså mellem drenge og piger og ikke mellem a- og m-børn.

Når a-pigerne bliver afleveret

I et forhold skiller en af de 4 grupper sig markant ud, nemlig i måden som fokusbørnene håndterer når forældrene afleverer dem om morgenen i børnehaven. Det store flertal af børnene klarer denne aflevering uden at pædagogerne inddrages synderligt. Bliver pædagogerne inddraget, er det på barnets initiativ. Der er imidlertid 3 børn der skiller sig ud ved, at afleveringssituationen er mere problemfyldt. Et af børnene (AP2) vil bogstavelig talt ikke slippe sin mor¹⁵⁴. En anden (AP1) sidder og kryber sammen på sin mors skød og en tredje barn (AP4) bliver båret rundt af sin mor, for så at komme over i armene på en af pædagogerne¹⁵⁵. De 3 børn er alle a-piger (AP1, AP2 og AP4). Det er ikke umiddelbart indlysende, hvad der gør, at netop a-pigerne skiller sig ud mht. afleveringen. Ingen af de tre, har særlige

¹⁵⁴ Situationen er beskrevet på s. 134f.

¹⁵⁵ Situationen er beskrevet på side 152.

problemer hverken derhjemme, generelt i børnehaven eller mere specifikt i forhold til hverken pædagoger eller børnesamværet. Tværtimod fremstår fx A2, som var den, for hvem afleveringen var mest problematisk, som et af de mest kompetente børn såvel i samværet med børn som med pædagoger. Og af forældreinterviewene fremstår hverken særlige generelle eller specifikke problemer. Heller ikke i følge interviewene med pædagogerne er der nogen generelle problemer. At det ikke er nemt at aflevere nogen af de 3 piger er der enighed om mellem både pædagoger og forældre for alle 3 pigers vedkommende. Forældrene til AP2 og AP4 oplever, at det er et spørgsmål om at give sig tilstrækkelig tid til at aflevere, hvorimod AP1s mor oplever det som et ritual, som AP1 har. Pædagogernes forklaringer peger i hver sin retning PÆD1 og PÆD4 mener, at problemerne for AP1 og AP2 skyldes, at mødrene har for travlt med at aflevere dem og er for lidt indfølelse overfor deres børn. Nærmest modsat mener PÆD6 at grunden til AP4 har problemer med at blive afleveret skyldes, at moderen behandler hende, som om hun var yngre end hun er. På hver sin måde mener pædagogerne altså at problemerne har deres rod i mødrenes interaktion med deres døtre.

På de foreliggende data kan man ikke afvise nogen af forklaringerne. Men man kan spekulere på hvilke fælles træk, der er ved gruppen. Kan problemerne have sammenhæng med at a-pigerne generelt er forholdsvis lang tid i institutionen og bliver afleveret tidligt?¹⁵⁶ I hvert fald bliver både AP2 og AP1 vækket relativt tidlig og har i følge forældrene vanskeligt ved at vågne. Det kunne pege på at det tidlige tidspunkt har betydning – og at den mindre fleksibilitet i a-gruppens arbejdstider (se kapitel 11), har en betydning for børnenes håndtering børnehavens kompetencekrav.

Opsummering

Alt i alt er det mest påfaldende ved sammenligningen af de 16 fokusbørn, hvor meget deres håndtering af kompetencekravene minder om hinanden. Der er enkelte børn, der skiller sig ud i forhold til forskellige kompetencekrav, men sammenligner man grupperne er forskellene ikke påfaldende.

¹⁵⁶ Der er i så fald bestemt ikke tale om nogen determination, AP3 bliver nemlig afleveret endnu tidligere og hentet senere end de andre tre.

Særligt vanskeligt er det, at få øje på en social forskel nemlig mellem a-gruppen og m-gruppen; hvorimod der synes at være tydeligere forskel mellem drenge og piger: Her er forskellen, at pigerne tilsyneladende i højere grad forhandler, hvem der må deltage i grupperne – og derfor også i højere grad udstøder andre børn, som potentielt kunne være med i aktiviteten. Endvidere synes pigerne i højere grad at kunne håndtere og samtale med pædagogerne.

Kapitel 13. Børnehavens kompetencekrav og sociale forskelle, metodeovervejelser, forbindelseslinjer og perspektiver

I det indledende kapitel rejste jeg spørgsmålene: Hvad er det for krav, som danske børnehaver stiller børnene overfor, og hvilke kompetencer udvikler det hos børnene? Og hvordan har disse krav socialt differentierende betydning? Den socialt differentierende betydning er søgt afdækket ved at sammenligne 5 årige børn – både drenge og piger – som adskiller sig ved deres forældres forskellige uddannelse og erhverv.

Hvad angår de kompetencekrav som daginstitution stiller, tegner der sig et billede, hvor børnene mødes med dels en række implicitte og strukturelle krav og dels en række krav, der har med relationerne til andre børn at gøre. Derimod er der ikke eksplicitte skoleorienterede krav, dvs. krav om beherskelse af eller kendskab til skriftsprog eller tal. Pædagogerne stiller i det hele taget få om nogen eksplicitte krav. Kravene er implicitte og går på børnenes sociale opførsel og person. De implicitte krav drejer sig om,

- at kunne indgå i offentlige relationer, kontrollere egne affekter og overholde den implicitte orden,
- at kunne holde sig i gang og at kunne skifte mellem aktiviteter,
- at kunne tage hånd om sig selv – men også kontakte pædagogerne, når det er ”passende”.

Centrale og afgørende kompetencekrav – også for pædagogernes bedømmelse af barnet – har at gøre med børnenes samvær med de andre børn:

- Børnene skal være integreret i børnesamværet. De skal formå at etablere differentierede relationer til andre børn – tættere relationer til få andre børn, og have en generel parathed til at interagere og etablere kontakt til andre børn i det hele taget.

- Denne fastholdelse af relationer kræver social fleksibilitet fra børnene.
- På den anden side kræver børnehavens socialt turbulente, åbne og plastiske rum, at børnene er i stand til at "beskytte" aktiviteter eller legegrupper mod andre børn.

Kravene kan anskues både som normer, der skal overholdes, og som udfordringer, der muliggør udvikling af kompetencer.

Jeg har diskuteret, hvordan børnesamværet kan ses som et socialt differentieret og positioneret fællesskab. Disse positioner – og den dertil knyttede forskel i håndteringen af kompetencerne, har at gøre med børnenes alder og køn.

Jeg har ønsket at undersøge, om håndteringen af kompetencerne også har sammenhæng med børnenes sociale baggrund i undersøgelsen operationaliseret med erhverv og uddannelse. Dette er undersøgt ved at se på børn, der adskiller sig mht. forældres erhverv og uddannelse – a-gruppen, hvor forældrene har ingen eller kortere erhvervsuddannelser og m-gruppen, hvor forældrene har lange eller mellemlange videregående uddannelser. Jeg har set på 4 grupper af børn – piger, hvis forældre er kategoriseret i a-gruppen; piger hvis forældre er kategoriseret i m-gruppen; drenge, hvis forældre er kategoriseret i a-gruppen og drenge, hvis forældre er kategoriseret i m-gruppen.

A- og m-børnenes liv derhjemme

På baggrund af interview med forældrene har jeg undersøgt i hvilket omfang børnenes liv i a- og m-familierne ligner og adskiller sig fra hinanden.

Der overordnede billede er, at børnene vokser op under sociale, materielle og kulturelle omstændigheder, der i høj grad ligner hinanden: Familierne er relativt materielt velstående. De fleste af børnene har fx eget værelse. Børnenes hverdag har i store træk den samme rytme: Børnene bliver vækket, spiser morgenmad, bliver afleveret i børnehaven, er der indtil de igen bliver hentet om eftermiddagen. Forældrene taler med dem om deres dag i børnehaven. De leger med deres søskende eller børn i nabolaget, spiser aftensmad, leger atter, får godnathistorie og bliver "puttet". Familierne har indrettet hverdagen – fx i forhold til bolig og

arbejde – så der tages udstrakt hensyn til børnene. Forældrene er optagne af, om deres børn har det godt, også når de er i daginstitution. Forældrene lytter efter deres børn og er opmærksomme overfor, hvad de opfatter som børnenes behov. I de fleste af familierne understøtter forældrene børnenes kontakt til andre børn både fra børnehaven og lokalområdet.

Men trods dette generelle ensartede billede er dog forskelle mellem a- og m-familierne. Forskelle der vedrører familiernes kulturelle præferencer: Fx læses der i højere grad bøger i m-familierne – også for børnene. (Men selvom a-forældrene i mindre omfang læser bøger, går de alligevel med deres børn på biblioteket). M-forældrene forbereder i højere grad deres børn på de kommende aktiviteter. M-børnene er generelt kortere tid i børnehave. M-forældrene synes i højere grad end a-forældrene at lægge vægt på forhandlinger i deres relation til børnene, mens nogle af a-forældrene – særligt pigernes – lægger vægt på, at de voksne bestemmer.

Opsummerende synes fokusbørnenes familier at minde om hinanden med hensyn til, hvad man kunne kalde børnecentrering og inddragelse af børnene; men inddragelsen af børnene er mest udtalt i m-familierne. Der synes at være kulturelle forskelle, således at der en tendens til mere vægt på sproglig refleksiv forholden sig til omverdenen og forhandling i m-familierne. Man kan som Muschinsky (u.å.) tale om, at der er sket en mellemlagsgørelse af den familiære socialisation; dvs. at de idealer (med forældres refleksion, børnecentrering, samtale og vægt på det selvstændige og kompetente barn), der historisk tidligere hørte til i middelklassen nu har bredt sig til arbejderfamilierne. Men samtidig er denne socialisationsform (stadigvæk) mest rodfastet i netop mellemlagsfamilierne: Interviewene med forældrene tyder således på, at der er nogle kulturelle forskelle og at der lægges mere vægt på erfaringer med sproglig refleksiv forholden sig til erfaringer og sproglig forhandling blandt m-forældrene.

A- og m-børnene i daginstitution

Derfor er det værd at bemærke, at der er så lille forskel mellem a- og m-børnene i observationerne af fokusbørnene. Som nævnt i kapitel 12 er de eneste systematiske forskelle mellem a-børn og alle m-børn at:

- M-børnene i højere grad synes at interagere med børn, der er ældre end dem selv, hvilket kan pege på en større grad af kompetence i børnesamværet.
- 3 ud af de 4 a-piger, i modsætning til de andre børn, har svært ved at slippe deres mødre i forbindelse med afleveringen.

Mens det er svært at få øje på en forskel mellem a- og m-børn er der i observationerne en klarere forskel mellem drenge og piger: Pigerne bruger mere tid på direkte forhandlinger i børnesamværet. Pigerne opsøger i højere grad pædagogerne. Pigerne "bruger" i højere grad pædagogerne i konflikter med andre børn.

Gruppen af a-piger og deres familier påkalder sig særlig interesse. Det hænger sammen med, at deres familier i forældreinterviewene fremstår som dem, der er mindst præget af forhandling og inddragelse. Man kunne derfor forestille sig, at de skilte sig ud ved at være mindre gode til netop forhandlinger med andre børn. Dette er imidlertid ikke tilfældet: Jeg kan i observationerne ikke se forskelle i kompetence mellem pigerne fra a- og m-familierne – bortset fra om de leger med ældre eller yngre børn.

Hvordan kan dette så forklares? Hvad kan man sige om sammenhængen mellem familiær opdragelse, danske børnehavers krav og børns kompetencer?

Metodiske overvejelser

I første omgang kan man overveje, hvilke aspekter i tilrettelæggelsen af undersøgelsen, der kan have betydning for undersøgelsens fund. Man kan spørge, om en af grundene til de manglende sociale forskelle i børnenes håndtering af kompetencekravene er, at der kun er tale om statistisk små forskelle, og at det

derfor er svært at finde forskelle, når gruppen af fokusbørn er så relativt lille? Som nævnt i kapitel 3 har jeg haft adgang til data fra SFIs forløbsundersøgelse af børn født i 1995 (Christensen 2000). Jeg har lavet en række kørsler, hvor jeg har sammenlignet børn, der svarer til de 4 grupper af fokusbørn. Dette giver en mulighed for at sammenligne gruppen af fokusbørn med et repræsentativt udsnit af danske børn, som er født det samme år. Ved sammenligning af undersøgelserne må man tage forbehold for, at den vedrører børn der er ca. 1 1/2 år yngre end fokusbørnene i min undersøgelse, ligesom fædrene ikke indgår som informanter. Der må tages forbehold for, at et struktureret interview kun definerer bestemte på forhånd fastlagt kategorier, at udtrykke opdragelse og børnenes kompetence i. Endelig må man tage forbehold for, at mødrenes bedømmelser af børnenes kompetencer formentlig vedrører kompetencer i hjemmet snarere end i daginstitutionen, som er det jeg har observeret.

Sammenligner man de 16 familier og børn som jeg har undersøgt minder de på en række måder om fundene i SFIs børneforløbsdata. Ligesom i SFIs data er lighederne mellem grupperne det mest markante. Og ligesom i SFIs data er forskellene mest markante i forhold til opdragelsesidealer – og sværere at få øje på i forhold til børnenes kompetencer i børnesamværet. Lighederne mellem grupperne taget i betragtning er spørgsmålet om det overhovedet giver mening at lave sammenligninger på så lille en gruppe af børn. Dette kan i vis udstrækning modgås med, at der faktisk er markant forskel på drenge og piger (jf. også Harms 2004). Det er således muligt, at finde mere systematiske forskelle også i mindre grupper af ”almindelige” jævnaldrende børn – også i en dansk børnehavesammenhæng. (Selvom det ikke siger noget om forskellenes udbredelse).

Ser man på forholdet mellem sociale forskelle og kønsforskelle synes den største forskel mellem SFIs data og min observationsundersøgelse at være, at kønsforskellene – uanset social klasse – er større i mine observationer. Til gengæld er den sociale forskel mht. børnenes kompetencer, som man kan finde i SFIs data, svær at få øje på i mine observationer. Dette er formentlig grunden til,

at der ikke findes den samme polarisering mellem grupperne a-drenge og m-piger i observationsundersøgelsen som i SFIs data.

En gruppe, der er særlig interessant i min observations- og interviewundersøgelse, er a-pigerne. De er på den ene side den gruppe, der har de mest traditionelle og disciplinerende opdragelse (indenfor et kontinuum af hvor meget forældre lægger vægt på børns egenaktivitet og selvbestemmelse), men de adskiller sig samtidig ikke påfaldende i forhold til m-pigernes kompetencer i daginstitutionssammenhæng. På den måde sætter gruppen af a-piger spørgsmålstegn ved en simpel sammenhæng mellem opdragelse og kompetence – i det mindste i en dansk børnehavesammenhæng.

Det peger på, at forældrenes uddannelses- og erhvervsmæssige status har begrænset betydning for "almindelige" børn for børnenes kompetenceniveau i børnehaven. I nærværende undersøgelse er effekten af uddannelse oven i købet på nogle måder søgt tydeliggjort ved at følge børn, hvis forældre ligger i hver sin ende af det danske uddannelsesspektrum. Andre kriterier trækker dog i den modsatte retning og gør hele den udvalgte gruppe mere ens: Således bor alle fokusfamilierne i den samme kommune – og selvom familierne i et vist omfang bor i forskellige kvarterer i kommunen, må det antages, at der alligevel er et vist fælles kulturelt præg (i bredeste forstand) over de mennesker, der bor her. Et fælles kulturelt præg kommer også til udtryk i det faktum, at forskellene med hensyn til uddannelse og erhverv er mindre i bedsteforældregeneration. Herudover er der en række ensliggørende kriterier, der går mere direkte på børnene (selvom de ikke er uafhængige af de handlinger, som forældre og pædagoger foretager i forhold til dem). Det gælder kriterierne om, at barnet ikke skulle starte i skole i 2000, og om at barnet ikke måtte have været henvist til psykolog, talepædagog eller lignende. Endelig har nogle af kriterierne i forhold til forældrene også en ensliggørende effekt, fordi de har en vis korrelation med uddannelse og erhverv. Det gælder fx arbejdsløshed.

En anden metodisk reservation vedrører forholdet mellem de forskellige former for data. Sammenkædningen mellem opdragelse og kompetence i denne

undersøgelse er en sammenkædning mellem to forskellige typer af data: Bestemmelsen af børnenes kompetence er sket på baggrund af observationer, hvorimod bestemmelsen af den familiære socialisation er sket på baggrund af forældrenes fremstilling af deres egen opdragelse. Som diskuteret i kapitel 2 kan man have reservationer overfor, hvor valide interviewdata er når det gælder den faktiske opdragelsespraksis i familierne. Særligt problematisk er det, hvis validiteten i forhold til opdragelsespraksis, afhænger af om interviewene er med a-familier eller m-familier. Dette er dog ikke muligt at sige noget om ud fra de foreliggende data.

Forbindelseslinier mellem daginstitution og familie

Med disse metodiske forbehold in mente giver undersøgelsens resultater anledning til at genoverveje forholdet mellem den familiære socialisering og daginstitutionens krav. Jeg vil oprids og diskutere måder, som dette forholdet kan rekonceptualiseres på. Der er to typer af forklaringer, som på hver deres måde kan forklare undersøgelsens fund: En type forklaringer, går på at genoverveje *hvilke* former for forbindelser, der er mellem familiær socialisering og daginstitutionskompetence. En anden type forklaringer går på at problematisere, at der *overhovedet er* sammenhæng mellem familiær socialisering og daginstitutionskompetence.

Andre distinktioner end skolens har betydning

I indledningen nævnte jeg inspirationen fra Bourdieu og nødvendigheden af empirisk at undersøge hvilke forskelle, der i konkrete sociale rum gør en forskel. I slutningen af kapitel 4 redegjorde jeg for Bourdieus teori vedrørende måder, som den sociale reproduktion sætter sig igennem på i skolen og i andre uddannelsesinstitutioner. Den grundlæggende mekanisme består her i at erfaringer, der er tillært i omgangen med familiens voksne i habituel form, af barnet bæres fra familien til skolen. I skolen sanktioneres den familiære læring som uddannelseskapital. Reproduktionen af de samfundsmæssige forskelle sker

som en effekt af relationen mellem normerne hos de voksne agenter i henholdsvis familien og skolen. Så på en gang reproduceres de normer som de to institutioner bygger på og de sociale uligheder. Reproduktionen er altså her knyttet til det forhold at kapitalformer og normsystemerne sanktioneres af de voksne. Og forholdet mellem normer og social reproduktion er enkelt idet der er en overensstemmelse mellem interaktionen i det enkelte klasseværelse, og uddannelseskapitalens ulige fordeling mellem forskellige samfundsgrupper.

Men når en central del af kompetencekravene knytter sig til børnenes samvær, kompliceres dette billede.

For som undersøgelsen understreger, er kompetencekrav og kapitalformer i børnehaven særligt knyttet til børnefællesskabet. Og i denne sammenhæng er sanktioneringen af bestemte kapitalformer ikke så entydigt forbundet med bestemte praktiserede former for kropsliggjort viden, men snarere med en kropsliggjort kompetence til at håndtere interaktionelle udfordringer og indtage sociale positioner blandt jævnaldrende. I daginstitutionens sociale rum har forskellene især med køn og alder at gøre. Og kompetencekravene har med personlige og kommunikative kompetencer at gøre. Den antagelse, der lå bag ved forestillingen om mellemlagsbørnenes relativt større kompetencer i daginstitutionen, er, at der i mellemlagsfamilier sker en relativt stærkere forberedelse af sproglige og kommunikative kompetencer. Eller med Bourdieus begreber, at der opbygges en vis linguistisk og kulturel kapital, som i institutioner bliver transformeret til uddannelseskapital. At mellemlagsforældrene lægger mere vægt på sproglige og kommunikative og det, jeg har betegnet som refleksive kompetencer, synes ganske rigtigt at fremstå som en tendens i forældreinterviewene. Sådanne kompetencer spiller en rolle i børnehaven – også i børnesamværet. Men samtidig viser undersøgelsen, at andre kompetencer er mindst lige så betydningsfulde i børnehaven.

De kompetencer, der lægges vægt på i børnehaven, må – i klar kontrast til skolen – betragtes som praktiske snarere end symbolske. Ved praktiske kompetencer forstås kapacitet til at kunne udføre noget. Ved symbolske kompetencer forstås kapacitet til i symbolsk og / eller reflektiv form at kunne fremstille et forhold. At

kunne tale et sprog er fx praktisk kompetence – mens at kunne redegøre for grammatiske regler er symbolsk kompetence. Indenfor psykologi, pædagogik og sociologi har en lang række teorier etableret denne skelnen om end med forskellige begreber: Habermas skriver om livsverden og systemverden; Bourdieu om symbolsk og praktisk mestring¹⁵⁷; Giddens (1990) om ekspertsystemer, som bygger på og løsgøres fra en lokaliseret erfaringsverden. Poulsen (2002b) skelner mellem en konkret praktisk prærefleksiv ”sektor 1” og en refleksiv og abstrakt ”sektor 2”. Bernstein (2001) skelner mellem på den ene side en dagligdags og kontekstuel diskurs, som han betegner som horisontal, og på den anden side en sammenhængende og principbaseret vidensstruktur som han betegner som en vertikal diskurs. Fælles for disse begrebspar er en skelnen mellem på den ene side en praktisk verden og diskurs og på den anden side en deri indlejret symbolsk diskurs. Samtidig går det igen i teorierne at dette skel, både er knyttet til den enkelte person og hans eller hendes handlinger og det sociale tydningsystem og den sociale struktur.

Ser vi på, hvordan de to typer af diskurser foreligger i en børnehavesammenhæng – og her særligt børnesamværet – er den type af kompetencer, der kræves eller udvikles i børnehave særligt af den praktiske type: Det er fx langt mere betydningsfuldt for børnene, at de glider problemløst ind i børnefællesskabet, end det er, at de kan fortælle, hvad dag det er, når der er eftermiddagssamling – både ud fra en betragtning om, hvilke udfordringer børnene møder, og for pædagogerne bedømmelse af dem. Det er den praktiske håndtering af børnefællesskabets krav og udfordringer, der er alfa og omega i børnehaven. Og ikke kun børnesamværets krav er hovedsageligt praktiske. Det samme gælder i vidt omfang de strukturelle krav og de krav, der stilles i samværet med pædagogerne, som fx krav om affektkontrol, selvhjulpenhed og at holde sig selv i gang.

¹⁵⁷ En opdeling som Bourdieu samtidig problematiserer (jf. Ellegaard 2000), idet han netop peger på, at også kompetencen til at forholde sig symbolsk først og fremmest eksisterer i form af habitus, dvs. kropslige (i bourdieusk forstand nærmest ikke-reflekterede) handlingsskemaer.

Symbolske kompetencer er ganske vist ikke ligegyldige: I børnesamværet giver en stor sproglig kompetence fx flere strenge at spille på. Men de symbolske kompetencer indgår dog kun som et element, der skal stå sin praktiske prøve i samspillet med andre kompetencer. I socialt differentierende henseende er der en forskel på om institutionen først og fremmest er kendetegnet af krav om refleksivitet og rationel argumentation eller af ikke-refleksive praktiske færdigheder. Skolens socialt selekterende funktion er netop forbundet med den markante værdsættelse af forskellige former for symbolske håndtering. Dette kan forklare, hvorfor det er svært at genfinde den samme klare sociale distinktion i børnehaven. For når det sproglige og symbolske ikke spiller den samme rolle, bliver dets betydning som kapital også relativt mindre. Oversat til kompetencebegrebet kan man sige, at der ikke er den samme klare sammenhæng mellem socioøkonomisk baggrund og kompetencer i børnesamværet, som der er mellem socioøkonomisk baggrund og skolefærdigheder.¹⁵⁸

En anden dermed forbundet problematik angår betydningen af erfaring med daginstitutionens institutionelle kode. Jeg har (Ellegaard 2000), ligesom andre peget på at daginstitutionens sociale kode, på nogle måder minder om mellemlagsfamiliens med vægten lagt på barnets egenaktivitet, dets personlighed og børnecentrerede idealer. Antagelsen er, at børn fra mellemlagene kender denne kode bedre – at børn der i familien er vant til forhandlinger med de voksne, at blive hørt og inddraget, bedre vil være i stand til at få deres intentioner gennemført i daginstitutionen. Resultaterne af denne undersøgelse kunne antyde, at sammenhængen kan være mere flertydig: Som det er beskrevet i kapitlerne 6, 7 og 8 er relationen mellem børnehavebørn og pædagoger *ikke* en relation, der er præget af forhandling. Det er derimod en relation, hvor pædagogerne overlader en stor del af børnehavens tid og rum til børnenes eget samvær, men hvor pædagogerne har en ubestridt ret til at intervenere i børnenes aktiviteter. Det

¹⁵⁸ Man kan gisne om i hvilket omfang dette forandrer sig i skolen. Backe-Hansen m.fl.s (Backe-Hansen & Ogden 1998) undersøgelse i 1994 af 10-årige i en række nordiske lande viste således, at der ikke var nogen simpel sammenhæng mellem børns social kompetence og sociale baggrundsfaktorer (se også Jensen & Jørgensen 1999).

interessante er, at denne relation mellem børn og pædagoger tendentielt synes at svare mere til den der i undersøgelsen findes i a-familierne, end den der findes i m-familierne. Så hvis vi betragter et sammenfald mellem familiens og daginstitutionens børn-voksen-relationer som kompetenceunderstøttende, så kan de mere autoritære familier i denne henseende betragtes som mere kompetenceunderstøttende. Dette være sagt for at problematisere en forenklet sammenkædning af "forhandlingsfamilie" og "selvforvaltningsbørnehave". Blandt fokusbørnene er dette eksemplarisk illustreret af Asta (AP3). Forældreinterviewet efterlod her indtrykket af en mere autoritær opdragelse end i de fleste af de andre familier. "Man diskuterer ikke med børn", som Astar far udtaler. I beskrivelsen af værdier i opdragelsen lagde faderen samtidig vægt på, at han fandt det positivt, at Asta var i stand til at "snøre ham". Hvis man tager faderens beskrivelse af den familiære socialisation for pålydende, betyder det, at livet i familien er struktureret således at der ikke er rum for forhandling, men til gengæld for omgåelse af de voksnes rammer og instruktioner. Men dette minder mere om relationen mellem børn og pædagoger end det er tilfældet for relationen mellem børn og forældre i de mere forhandlingsprægede familier. Så når Asta var det af fokusbørnene, der mest markant var i stand til at "bruge" pædagogerne også til at omgå deres ordenskrav på en måde, der ikke skabte opmærksomhed, kan dette måske forklares med hendes mere autoritære familiære socialisation. Sammenstilles Astar eksempel med andre familier og deres børn, peger det på, at sammenhængen mellem familiær socialisation om institutionelle krav kan være flertydig. Under alle omstændigheder afhænger den af barnets måde at overføre erfaringer fra den ene sociale arena til den anden. Hertil kommer, at det ikke i fokusgruppen er muligt, at se nogen forskel mellem a- og m-børn mht. hvordan forældrene understøtter børnenes relationer til og interaktion med jævnaldrende. I begge grupper af familier er der blandt mange af forældrene en parathed til både at arrangere at deres børn besøger eller har besøg af andre børn fra børnehaven, og en parathed til at lade deres 5 årige børn lege med andre børn i det offentlige rum i tilknytning til boligen.

Familiesocialiseringen uden betydning?

Den anden type forklaringer går på, at stille spørgsmålstegn ved om den familiære socialisation overhovedet har betydning.

En radikal teori i den henseende er fremsat af Harris (1995; 1998). Med baggrund i etologi, nogle klassiske socialpsykologiske eksperimenter og særligt adfærdsgenetikken hævder Harris, at forældrenes opdragelse (men ikke deres genetiske arv) er uden effekt på, hvad børn socialiseres til som voksne. I stedet tilskriver hun omgangen med andre børn den afgørende socialisationsmæssige betydning.

Harris henleder, lige som nærværende projekt og en række andre forskningsprojekter, opmærksomheden på jævnaldrendegruppens betydning. Hun er dog ikke særlig præcis, når hun skal angive effekterne af socialisationserfaringerne; men det er evident at man ud fra hendes teori, må frakende den familiære socialisering direkte betydning for barnets håndtering af samværet med jævnaldrende.

Også kontekstualistisk og situeret læringsteori (Lave & Wenger 1991; Lave 1993), hvor konteksten tilkendes den afgørende betydning for læring og kompetenceudlægning, medfører en mere generel skepsis overfor enhver form for overføring af erfaringer fra en social kontekst til en anden. En radikal udlægning af denne teori fører – fra et ganske anderledes teoretisk udgangspunkt – til en konklusion, der minder om Harris' i forhold til undersøgelsen af daginstitutionen: At der ikke sker nogen socialt betydningsfuld erfaringsoverføring fra familie til daginstitution.

Denne undersøgelse understøtter, som en række andre undersøgelser, i hvert fald delvist den situerede læringsteori: Centrale aspekter af daginstitutionens sociale logik er en specifik institutionel logik, som ikke er identisk med hverken familiens eller skolens. Oven i købet er det meningsfuldt, at tale om, at børnene i daginstitutionen deltager i to delvist adskilte sociale kontekster med hver deres sociale spilleregler – børnesamværet og den sociale kontekst, der er fælles med pædagogerne.

Som analysen viser, er der tale om sociale kontekster, hvis interaktionslogikker er forskellige fra familiens.

En forklaring på de små sociale forskelle mellem a- og m-børnenes kompetencehåndtering kan være, at de sociale normer og positioner i daginstitutionen adskiller sig så meget fra familiens, at de erfaringer som børnene bærer med ikke har synderlig betydning. Meget af det der foregår i daginstitutionen lader sig forklare alene på baggrund af det der foregår i daginstitutionen. Dvs. at ser man på forklaringer på, hvorfor nogle børn er mere socialt kompetente end andre, kan det fx forklares blot ved at se på relationerne til de andre børn og den stue og de grupper, de deltager i. Fx er det ud fra den foreliggende undersøgelse svært at forklare forskellen mellem drenge og piger med forskelle i deres familiære socialisation. Det kan derimod hænge sammen, at drenge og piger i daginstitutionen befinder sig i to forskellige sociale rum: Pigerne i et socialt rum sammen med de andre piger, drengene i et socialt rum sammen med de andre drenge. Det betyder så, at deres kompetencer delvis opstår og må sættes i relation til disse grupper og kan forklares ud fra børnehavens kontekst.

Vanskelighederne med at trække forbindelseslinjerne mellem daginstitution og familiær socialisering gør en afvisning af en sådan forbindelse fristende. Men en sådan afvisning er utilfredsstillende:

For det første er det problematisk, at det slet og ret er en afvisning af spørgsmålet om hvilke erfaringer børn trækker med fra familien og ind i daginstitutionen. Et spørgsmål er i så fald fx hvordan det kan være, at barnets familiære socialisation har betydning for barnets skolekompetencer, men mindre for dets daginstitutionskompetencer? For skolens sociale normer og spilleregler ligger længere fra familiens end daginstitutionens.

For det andet er daginstitutionerne ikke "totale institutioner" i Goffmans (1967) forstand: De er ikke institutioner, der kontrollerer hele tilværelsen for de børn, der går i dem. Børnene indgår i andre og lige så betydningsfulde sammenhænge. For det tredje er daginstitutionens normer, kategoriseringer og kompetencekrav sammenhængende med mere generelle samfundsmæssige kategoriseringer. Ser vi fx på de to dominerende og betydende former for social kategorisering og distinktion i børnehaven – alder og køn – er det kategorier, der findes i hele

samfundet. Og ser vi på de kompetencekrav, som daginstitutionen stiller, er det også oplagt, at fx krav som fleksibilitet eller relationskompetence kompetence- og kvalifikationskrav, der er vidt udbredte i det senmoderne samfund. Pointen er, at der er forbindelseslinjer mellem daginstitutionen og andre samfundsmæssige kontekster – og at det gælder om at udforske disse forbindelseslinjer, også selvom de kan være svage eller komplekse. Og i disse forbindelseslinjer er sammenhængen mellem, hvad barnet lærer eller erfarer et sted, og hvad der kræves af det eller giver det en fordel et andet sted, et aspekt¹⁵⁹.

Perspektiver på børnehavens kompetencekrav og social differentiering

Afslutningsvis kan der diskuteres et par andre perspektiver eller spørgsmål som denne undersøgelse kunne anspore til. Jeg vil pege på to spørgsmål, der er berørt, men ikke besvaret af undersøgelsen.

Det ene spørgsmål vedrører de børn, der ikke lever op til kompetencekravene. Undersøgelsen har identificeret implicitte kompetencekrav, som daginstitution stiller. Undersøgelsens fund peger på, at det store flertal i en gruppe af almindelige danske børnehavebørn stort set lever op til børnehavens kompetencekrav, her særligt kravet om at være integreret i børnesamværet. Blandt fokusbørnene var der således kun et af børnene, hvis integration i børnesamværet var svag, mens de øvrige alle var velintegrerede. Men kompetencekravene – og særlig integrationskravet – giver også et udgangspunkt for at analysere af de marginaliseringsprocesser, der finder sted i børnehaven: Der kunne i de fleste af de observerede børnehaver forholdsvis nemt identificeres nogle få børn, som ikke, eller kun vanskeligt, opfyldte kompetencekravene. Det var børn, der var uden for eller ikke ordentligt

¹⁵⁹ En pointe, som ikke har været behandlet i denne undersøgelse er, at denne erfaringsoverførsel kan gå begge veje. I undersøgelsen har jeg beskæftiget mig med overførslen fra familien til daginstitutionen – men overførslen kan også gå den anden vej, således at socialisationsefaringerne fra daginstitutionen præger barnet i hjemmet (fx i forhold til samværet med andre børn) (jf. Dencik 1995a).

integrerede i børnefællesskabet. Undersøgelsen siger noget om, hvordan disse børn er marginaliserede. Men da disse børn ikke har været i fokus, er det ud fra undersøgelsen ikke muligt at sige noget præcist om, hvad der karakteriserer dem. Hvad kan man sige om disse børn og deres baggrund? Problematikken er undersøgt af Ottosen & Bengtson (2002) – med fokus på handicappede børn – og i et vist omfang også af Stanek (2002) og Warming (2000). I norske sammenhæng kan henvises til Borgunn Ytterhus' arbejde. Hos Dencik et al. (1988) tales der mere på mere kasuistisk baggrund om en "Mathæus-effekt", dvs. en effekt, hvor de børn, der har problematiske hjemmeforhold, også synes at få dette i børnehaven, hvorimod børnehaven omvendt bliver kompetenceudviklende for de børn, der lever i omsorgsfulde og børnecentrerede familier. Her er et felt, der trænger til mere systematisk udforskning såvel i forhold til fænomenets karakter som vedrørende dets udbredelse. Der er brug for mere viden omkring disse marginaliseringsprocesser og vedrørende karakteristika hos de børn, der marginaliseres. Forskning i risikofaktorer (Jørgensen et al. 1993; Poulsen 2002a) peger dog på at denne risiko afhænger af flere faktorer (Christensen 2000). Forældres manglende uddannelse giver altså i sig selv ikke nogen voldsom forøgelse af risiko for psykologiske problemer.

Et anden problematik som kan trænge til nærmere undersøgelse eller følgeforskning er den udvikling, der for øjeblikket foregår med indførelsen af læreplaner i daginstitutionerne (2004; Ellegaard & Stanek 2004). De kompetencekrav, der er beskrevet i denne undersøgelse, er på mange måder funderet i, at børnehaven som samfundsmæssig opdragelsesinstitution fungerer anderledes end skolen. Her bliver det interessant at følge den kommende indførelse af læreplaner. Vil børnesamværrets kompetencekrav fortsat være særdeles dominerende i en dansk daginstitutionssammenhæng? Eller vil den erklærede målsætning om at gøre daginstitutionen mere skoleforberedende føre til, at daginstitution og dens krav kommer til at minde mere om skolens? Vil læreplaner medføre, at kompetencekrav og dermed differentieringsprocesser kommer til at svare mere til skolens? I mine observationer har jeg set eksempler på at dette er tilfældet ved mere pædagogstyrede og læringsorienterede

aktiviteter (se s. 186). Nærværende undersøgelse peger på, at måden som de udforskede børnehaver i almindelighed fungerer på i dag ikke er synderligt socialt selektiv. Men vil indførelsen af læreplaner forårsage en ændring af dette? Jeg har andetsteds (Ellegaard 2004a) peget på, at et paradoksalt resultat af denne øgede vægt på læring kan blive at den sociale selektion skærpes til trods for lovens eksplicitte intention om det modsatte – at bekæmpe den sociale arv. Kan hende at selektionsprocesserne i børnehaven kommer til at minde mere om skolens. Spørgsmålet er om man om 10 år vil kunne gentage denne undersøgelse og få et andet resultat?

Resume

Tomas Ellegaard: *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. 364 sider. PhD-afhandling. Psykologi; Roskilde Universitetscenter. 2004.

Afhandlingen er en teoretisk og empirisk undersøgelse af hvilke kompetencekrav tilværelsen i danske børnehaver stiller børn overfor og hvordan børnene håndterer disse krav. Endvidere sammenlignes hvordan børn med forskellig social familiebaggrund håndterer kompetencekrav. Kompetencer anskues i lyset af Bourdieus teori om felt, kapital og habitus. Der ses derfor efter hvilke former for differentiering, der kan findes på interaktionelt niveau og om og hvordan disse har sammenhæng med familiernes sociale position.

Kompetencekravene forstås som en strukturel nødvendighed og norm der skal overholdes, men også som en udfordring der håndteres og muliggør udviklingen af bestemte kompetencer.

Hovedundersøgelsen er et kombineret observations- og interviewstudie af 16 nøje udvalgte 5-årige såkaldte fokusbørn. Fokusbørnene er alle bosiddende i den samme storkøbenhavnske kommune om end i socialt forskellige boligkvarterer og går i 6 forskellige børnehaver. Alle 16 børn er karakteriseret ved at have flere års institutionserfaring. Ingen af dem har modtaget særlige hjælpeforanstaltninger. Børnenes forældre er dansktalende. De har været par og ingen af dem langvarigt arbejdsløse siden barnets fødsel. Børnenes familier adskilte sig med hensyn til forældrenes erhverv og uddannelse: 8 af børnene (4 drenge og 4 piger) kom fra "a-familier", bl.a. defineret som familier hvor begge forældre havde grundskole eller erhvervsfaglig uddannelse som længste fuldførte uddannelse. 8 af børnene (4 drenge og 4 piger) kom fra "m-familier", bl.a. defineret som familier hvor begge forældre havde lang eller mellemlang videregående uddannelse som længste fuldførte uddannelse.

Børnene er observeret i børnehaven. Deres forældre og pædagoger er interviewet om bl.a. børnenes liv i og udenfor børnehaven og relationen mellem familie og daginstitution.

Bestemmelsen af kompetencekravene og måder de håndteres, er foretaget på baggrund af en systematisk analyse af observationer. Denne bestemmelse er 2-delt: (a) I første omgang bestemmes kompetencekrav og kravhåndtering, der særligt kommer til syne i børnehavens strukturelle indretning og i interaktionen med pædagogerne. (b) I anden omgang bestemmes de kompetencekrav og den kravhåndtering, der særligt kommer til syne i børnesamværet.

(a) Den strukturelle indretning af børnehaven er karakteriseret ved, at der er tale om en institution for pasning af børn – et offentligt socialt rum, hvor børn og pædagoger er udskiftelige for hinanden. I de observerede institutioner var interaktionen mellem pædagoger og børn gennemgående venlig og ikke-emotionel. Rammerne (den tidslige, rumlige og administrative opdeling og aktiviteterne) er fastlagt af de voksne og uden for forhandling; men samtidig tilstræber pædagogerne, at der er stort råderum for børnenes frie leg, dvs. deres egen forvaltning af aktiviteter, relationer, rum og tid. Herudaf kan fremanalyseres en række krav som dels er normer børnene nødvendigvis skal leve op til, dels er udfordringer, der giver børnene en mulighed for at udvikle bestemte kompetencer. Afhandlingen viser, hvordan den kompetente håndtering af kravene i mange tilfælde må ses som en afbalancering af forskellige krav: Relationer baseret på udskiftelighed og instrumentalitet balanceret overfor personlige relationer. At holde sig selv i gang balanceret overfor at kunne gøre opmærksom på sig selv. At overholde ordensnormerne balanceret overfor at kunne gennemføre egne intentioner. At kunne tage hånd om sig selv balanceret overfor at kunne bede om hjælp.

(b) Samværet mellem børnene spiller en central rolle for, hvad der kræves af et børnehavebarn og derfor for den social differentiering på et mikroniveau. Børnesamværet er kendetegnet ved forhandlinger og mere symmetriske sociale positioner. Men også et differentieret samvær med dominerende og dominerede sociale positioner, hvor børnene grupperer sig efter køn, alder og de arbitrære grupper (fx stuer) som de voksne opdeler dem i. De sociale

positioner håndteres på baggrund af kompetence; men kompetence kan også føre til nye positioner, fx at barnet relaterer sig til ældre børn.

Afhandlingen peger på betydningen af håndteringen af særligt 4 krav:

- At relatere sig til andre børn.
Her peges bl.a. på to aspekter af håndtering: Integration og dominans. Relateringen til de andre børn kan anskues på et kontinuum mellem i den ene ende det integrerede og deltagende og i den anden ende det marginaliserede og socialt isolerede. Et andet aspekt af relateringen til andre børn har at gøre med dominans, som kan ses som kontinuum mellem domineret og dominerende.
- At være socialt fleksibel, dvs. at kunne tage højde for andre børns intentioner
- Krav om autonomi, dvs. at kunne "beskytte" den aktivitet, legested eller børnegruppe, som barnet deltager i.
- Krav om håndtering af børnesamværets normer.

Her kan manglende overholdelse af normerne udtrykke to diametralt forskellige kompetencer: manglende kompetence til at leve op til normerne eller stor erfaring og en deraf følgende evne til at "bøje normerne".

Forældreinterviewene tegner et billede af a- og m-børnenes familieforhold med tendentielle forskelle, men først og fremmest relativt ens: Alle fokusbørnene vokser op i familier, hvor begge forældre arbejder, men forsøger at begrænse den tid børnene er i daginstitution. Børnene vokser op under relativt trygge materielle rammer; i boligområder, der åbner muligheder for selvstændig kontakt til andre børn i det offentlige rum. De fleste har eget værelse. Alle fokusforældre ser deres børn som personer med legitime interesser, som forældrene skal tage hensyn til. Imødekommelsen af børnenes interesser ses som en central opgave i alle familier. Børnene har indflydelse på aspekter af deres eget liv. Alle forældre taler med deres børn om hvad de oplever. Forældre tilrettelægger tilværelsen således, at børnene har mulighed for at omgås andre børn også uden for børnehaven. Der findes ingen forskel i måden m- og a-forældrene forholder sig til daginstitutionen på.

Der er imidlertid forskelle mellem a- og m-familierne i undersøgelsen: M-familierne er i (endnu) højere grad end a-familierne "børnecentrerede

forhandlingsfamilier". Flere af m-familierne læser op for deres børn. M-forældrene taler i højere grad med deres børn om kommende aktiviteter og tillægger (tendentielt) forhandling og argumentation større vægt i opdragelsen af deres børn. M-forældrene vægter i højere grad "indre" kvaliteter i opdragelsen i modsætning til a-forældrene, der lægger større vægt på ydre opførsel. M-børnene er gennemgående kortere tid i daginstitutionen.

Sammenligner man a- og m-fokus *børnenes* håndtering af kompetencekravene er det mest påfaldende, hvor meget de minder om hinanden. Enkelte børn skiller sig ud i forhold til forskellige kompetencekrav, men sammenligner man a- og m-grupperne er der ikke klare forskelle. En forskel er dog at m-børnene i højere grad synes at relatere sig til børn, der er ældre end dem selv. Der er derimod tydelig forskel mellem drenge og piger: En forskel er, at pigerne tilsyneladende i højere grad forhandler, hvem der må deltage i legegrupperne – og derfor også i højere grad udstøder andre børn, som potentielt kunne være med i aktiviteten. Endvidere synes pigerne i højere grad at kunne håndtere og samtale med pædagogerne.

English abstract

Tomas Ellegaard: *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem. (A good kindergarten child? The competence demands of the day care institution and how children with differing social backgrounds handle them.)* 360 pages. PhD-thesis. Psychology; Roskilde University. 2004.

The thesis is a theoretical and empirical investigation into the competence demands that children face in Danish kindergartens and the way that they handle them. It is furthermore a comparison of how children with different social backgrounds handle these demands.

Competences are analysed using Bourdieu's theories of field, capital and habitus, with focus placed on differentiations that can be found at an interactional level, and the extent to which how these are connected with the social position of the families.

Competence demands are understood as structural necessities and social norms that must be respected; but also as challenges to be handled – challenges that make the development of particular competences possible.

The main study is a combined observation and interview study of 16 Danish five-year olds. These focus children all live in the same municipality in Greater Copenhagen, albeit in socially different districts. They attend 6 different kindergartens. All of the 16 children have some years of experience with day care institutions. None of them have been provided with special needs support. Their parents are Danish speaking and have been a pair (at least) since the birth of the focus-child. None of the parents have been unemployed for an extended period. The children's families differ in regard to occupation and education: 8 children (4 boys and 4 girls) came from "a-families", partly defined as families where both parents have elementary school or a technical education as their longest completed education. The other 8 children (4 boys and 4 girls) came from "m-families", partly defined as families where both parents have further education on a bachelor or master level as their longest completed education.

The children are observed in the kindergarten over the full course of a day. Their parents and the kindergarten teachers are interviewed about, amongst other matters, the children's lives in and outside kindergarten and the relation between family and day care institution.

The identification of the competence demands and the ways they are handled are based on a systematic analysis of the observations taken in the kindergarten. This identification is divided into two parts: (a) Firstly competence demands and the ways in which the children handle them that appear in the kindergarten's social structure and the children's interaction with the teachers. (b) Secondly competence demands and the children's handling of them that appear in their peer interactions.

(a) Structurally the kindergarten is an institution where children are looked after. It is a public social space, where children and teachers are 'replaceable'. In the observed kindergartens, interaction between children and teachers generally seemed friendly and non-emotional. The social frame (the division and structuring of time, space and social groups) is determined by the adults and not subject to negotiation. But at the same time, the teachers seek to give latitude to the children's free play, by allowing the children to govern their own activities, relations, space and time. Based on this, one may deduce a number of demands that partly are norms children have to live up to and partly are challenges that give opportunities to develop certain competencies. The thesis shows how a child's competent handling of the demands in many instances must be viewed as maintaining a balance of different demands: Instrumental and changeable relationing balanced against personal relationing. 'Being on the go' is balanced against drawing the teachers' attention towards him or her, Respecting order norms balanced against carrying out own intentions, and taking care of oneself balanced against asking for help.

(b) Peer interaction is crucial for children's competence demands and therefore for social differentiation on a micro-level. Peer interaction is characterised by symmetrical social positions and negotiation, but also a differentiated social structure with dominating and dominated social positions. Children tend to group according to sex, age and the adult-created

arbitrary divisions in groups (e.g. 'rooms'). Social positions are handled on the basis of competence; but competence may also lead to new positions, e.g. a child relating to older children.

The handling of the following 4 demands is of particular importance:

- Relating to other children.

Two aspects of this demand are of significance: Integration and dominance.

Relating to other children may be seen on a continuum between integration and participation, and marginalisation and social isolation. Another aspect of relating has to do with dominance, which may be viewed as a continuum between dominating and dominated.

- Being socially flexible, i.e. taking other children's intentions into account.
- Being autonomous, i.e. being able to 'protect' an activity, a playing space or playgroup.
- Handling the peer group's norms. A breach of norms can reflect two diametrically opposite levels of competence: The lack of ability to live up to the norms or large experience and an associated competence of 'bending' the norms.

Although there is tendential difference, the parent interviews draw a relatively uniform picture of the 'a' and 'm' families: All of the focus children grow up in dual-breadwinner families. However, parents seek to limit the time their children spend in kindergarten. The children are raised under fairly secure material circumstances in living areas that allow their independent contact with other children in public space. Most of the focus children have a room of their own. All parents see their children as persons with legitimate interests which as parents, they must take into consideration. Meeting the child's interests is seen as a central task in all families. The children have influence on various aspects of their own lives. All parents talk with their children about their experiences in kindergarten and further, parents arrange their lives so that their children have the possibility of associating with peers outside the kindergarten setting. There is no observable difference in the way the 'm' and 'a' families relate to the day care institution.

There are, however, differences between the studied 'a' and 'm' families: M-families to an (even) higher extent than 'a' families tend to be 'child-centred negotiating families'. More 'm' parents read aloud to their children and to a greater extent talk with their children about future activities. Further, they seem to place more emphasis on negotiation and rational argumentation in their child's education. 'M' parents put more weight on 'inner' qualities in education in comparison with 'a' parents, who put more emphasis on external behaviour. 'M' children generally spend shorter time in the kindergarten.

If you compare the 'a' and 'm' *children*, the most striking finding is how much they resemble each other. Particular children differ in relation to special competence demands, but if you compare the groups of 'a' children and 'm' children, there are no marked differences. There is however one difference: namely that the 'm' children, to a larger extent than their 'a' counterparts, seem to relate to children that are older than themselves.

The differences between boys and girls are more striking: The girls to a larger extent than the boys seem to negotiate their participation in the playgroups. For this reason, they also seem more prone to expel other children that potentially could participate. Furthermore, the girls to a greater extent seem to talk with or 'manage' the teachers.

Bilag

Bilag 1. Oversigt over institutioner, pædagoger og børn – kodenavne og koder.

Daginstitu- tion	Kode	Pædagog	Pæda- gogkode	Fokusbarn	Barn- kode
Tulipanen	A				
Margueritten	B				
Solsikken	C	Paula	PÆD1	Marie	MP2
Solsikken	C	Paula	PÆD1	Mads	MD1
Solsikken	C	Paula	PÆD1	Anne	AP1
Rosen	D	Pil og Britt	PÆD2	Mette	MP1
Rosen	D	Pil og Britt	PÆD2	Mikkel	MD3
Rosen	D	Pil og Britt	PÆD2	Martin	MD4
Tjørnen	E	Patricia	PÆD3	Maja	MP4
Tjørnen	E	Patricia	PÆD3	Asta	AP3
Tjørnen	E	Patricia	PÆD3	Alan	AD1
Tjørnen	E	Pernille	PÆD4	Magnus	MD2
Tjørnen	E	Pernille	PÆD4	Alice	AP2
Tjørnen	E	Bente	PÆD5	Mille	MP3
Egen	F	Birte	PÆD6	Agnes	AP4
Egen	F	Birte	PÆD6	Amdi	AD2
Violen	H	Bodil	PÆD7	Aske	AD3
Liljen	I	Barbro	PÆD8	Axel	AD4

Bilag 2. Sociokulturelle kriterier for udvælgelse af fokusbørn.

Fokus for undersøgelsen er forældrenes kulturelle kapital; dvs. Forskel i børnenes sociale kompetence i daginstitutionen relateret til familiens kulturelle kapital. Fokus for projektet er om den familiebaggrund som traditionelt har kunnet "valoriseres" i skolesystemet også kan det i daginstitutionen.

Nu kan begrebet om kulturel kapital i Bourdieus Distinction (Bourdieu 1984) ikke uden videre operationaliseres eller sammenlignes med begreber, der anvendes af fx Danmarks Statistik. For at markere at der er tale om operationaliserede kriterier anvendes betegnelserne a-familier og m-familier (selvom forbindelsen til begreberne arbejderklasse og mellemlag ikke er tilfældig).

Der nå derfor tages udgangspunkt i en række andre mål i forbindelse med udvælgelsen.

Uddannelse

Det der er nærmest et operationelt mål for kulturel kapital er uddannelse, selvom det ganske vist kun udgør en form for kulturel kapital.

Uddannelseskaptal er både et spørgsmål om uddannelsesniveau og uddannelsestype. Danmarks Statistik skelner imidlertid kun mellem type af uddannelse på mellemniveauet. DS skelner således mellem følgende kategorier i statistikken over højeste gennemførte uddannelse (parentesen angiver landsgennemsnittet 1998 for 15-69 årige):

Grundskole (37%)

Almen gymnasial uddannelse (5%)

Hhx /htx (2%)

Erhvervsfaglige uddannelser (32 %)

KVU (5%)

MVU (8%)

LVU (5%)

Uoplyst (5%)

Hvis man alene vil se på en gruppe med meget kulturel kapital kan man med en vis tilnærmelse se på de grupper, der har en lang evt. en mellemlang videregående uddannelse. Ikke kun fordi uddannelsen i sig selv udgør kulturel kapital – men også fordi der må formodes at være en sammenhæng mellem uddannelseskapital og andre former for kulturel kapital. Tilsvarende svarer gruppen med lidt kulturel kapital ca. til uddannelseskategorierne grundskole og erhvervsfaglig uddannelse (og hhx/htx?).

SFI (og andre) regner sædvanligvis familiens socialgruppe for svarende til den i familien med den højeste socialgruppeplacering. Da der imidlertid er tale om en undersøgelse af sammenhængen mellem familiens kulturelle miljø og barnets sociale kompetence synes det relevant kun at inkludere familier, hvor begge forældre har samme eller næsten samme position. Dette skyldes, at den kulturelle påvirkning må anses for at komme for begge forældre. For ikke at gøre forklaringsmodellerne alt for komplicerede opereres med klasse-mæssigt homogene familier. Ved homogene familier forstås familier hvor begge forældre har en LVU eller MVU (idet familier med LVU alt andet lige foretrækkes) subsidiært har en erhvervsfaglig uddannelse eller ingen uddannelse ud over grundskolen. For at fremme kontrasten i materialet vil de familier hvor mindst 1 og gerne begge forældre har en LVU henholdsvis ingen uddannelse blive foretrukket.

Udvælgelseskriterier for uddannelse er derfor:

- For a-gruppen: At begge forældre har grundskole som højeste fuldførte uddannelse, subsidiært at en eller begge har en erhvervsfaglig uddannelse. Familier hvor mindst en af forældrene er ufaglærte foretrækkes.
- For m-gruppen: At begge forældre har en LVU eller MVU (idet familier hvor begge har en LVU alt andet lige foretrækkes)

Genstand for arbejdet.

En anden tilgang til begrebet om kulturel kapital er at se på i hvilken udstrækning symboler anvendes og dermed implicit symbolsk mesterskab forudsættes i arbejdet.

Uden at gøre denne sammenstilling alt for bogstavelig kan man sige at Bourdieu peger på at det der karakteriserer de grupper der har stor kulturel kapital, at de besidder et symbolsk mesterskab, dvs. en kapacitet til at forholde sig til verden som abstrakt eller refleksivt om man vil. Lash (1994) har peget på noget lignende – nemlig at graden af refleksivitet i arbejdet i dag synes at spille en afgørende rolle i klassesdelingen.

For at operationalisere skellet mellem gruppen med henholdsvis lidt og meget kulturel kapital (og for at indskrænke den gruppe der har stor kulturel kapital) kan det derfor være relevant at skelne mellem forskellige kategorier af objekter for forældrenes arbejde: symboler, ting eller mennesker. Arbejde med mennesker udgør her et grænsetilfælde i det det kendetegner både personer med megen og lidt kulturel kapital (sml. fx en læge og en hjemmehjælper).

Operationelt vil genstanden for forældrenes arbejde indgå således:

For a-gruppen vil forældre der arbejder med genstande eller med mennesker blive foretrukket. Forældre der arbejder med symboler vil blive valgt fra.

For m-gruppen vil forældre som arbejder med symboler blive foretrukket, men der kan indgå forældre som arbejder med mennesker. Forældre der arbejder med genstande vil blive valgt fra.

Lønarbejder eller selvstændig?

Et særskilt problem udgøres af spørgsmålet om forældrene er lønarbejdere eller selvstændige. SFI-undersøgelser og senest Glavinds (1997) undersøgelse viser at netop selvstændige forældre skiller sig ud ved i mindre udstrækning end funktionærer og arbejdere at anvende dagpasning – særligt for de 0-2 åriges vedkommende. Der synes derfor at være indikationer af at denne gruppe opfører sig på en specifik og særlig måde i forhold til institutionerne. Til gengæld peger Hestbæks (Hestbæk 1995) undersøgelse på at selvstændige mødre synes at have meget modernitetsprægede opdragelsesværdier (mens nogle lønarbejderlivsformsfamilier omvendt er de eneste familier i hendes undersøgelse, der har traditionelle opdragelsesværdier). Nu er modernitetsprægede børneopdragelsesværdier og kulturel kapital ganske vist ikke synonyme; men jeg har tidligere argumenteret for at der er en sammenhæng. Til gengæld synes både Hestbæks og Glavinds undersøgelser at

pege på at funktionærer – særligt højere eller ledende – både er storforbrugere af institutionerne *og* har modernitetsprægede idealer. For at undgå at problematikken omkring selvstændige fravælges disse – idet der dog åbnes mulighed for at de kan indgå i m-gruppen – såfremt de lever op til de øvrige kriterier. Dette hænger bl.a. sammen med at nogle selvstændige snarere er "free-lancere". Det gælder fx en del af forældrene fra "Margueritten".

Udvælgelseskriterier er derfor

- For a-familier: Begge forældre er lønarbejdere.
- For m-familier: familier hvor begge er lønarbejdere foretrækkes. Evt. kan én af forældrene være selvstændig.

Ledelse

Spørgsmålet om ledelse indeholder to dimensioner: I hvilken udstrækning kontrollerer man sit eget arbejde og i hvilken udstrækning kontrollerer man andres arbejde?

Imidlertid er det problematisk at anvende dette som et egentlig kriterium: Selvom højere funktionærer givet vil tendere til at have kontrol over såvel eget arbejde som ledelse over andre findes der mange højere funktionærer som ikke har nogle af delene. Hvad angår kortuddannede med kontrol over eget og andres arbejde skal disse formentlig særligt findes blandt selvstændige, der jo er valgt fra med det foregående kriterium.

Spørgsmålet om ledelse indgår derfor kun således at det er eksklusionskriterium for arbejderforældrene at disse har ledelse som deres primære funktion.

Udvælgelseskriterier er derfor

- For a-familier: Ingen af forældrene har ledelse som primært arbejdsområde.
- For m-familier: Ingen kriterier.

Indkomst

Der er i dansk sociologisk forskning ingen stærk tradition for at tillægge indkomstkriteriet stor betydning (Sml. fx amerikanske

daginstitutionsundersøgelser fx NICHD hvor indkomst er det eneste klassekriterium). Herudover må det formodes at det er begrænset hvor store indkomstforskellene er mellem m-gruppen og a-gruppen. Dette gælder formentlig særligt hvis samplet er udtaget i det samme boligområde (evt. kommune). Hertil kommer at en pointe i undersøgelsen kunne være at sammenligne to grupper med samme økonomiske, men forskellige kulturel, kapital.

Indkomst indgår derfor ikke som et udvælgelseskriterium. (Ikke desto mindre har en af de påfaldende forskelle på samplerne i X og Y kommune været at børnene i X oplagt har dyrere tøj, hvilket set isoleret kunne pege på større indkomster hos X-familierne. Det samme gør det simple men uundgåelige faktum at de to sampler adskiller sig ved hvad boliger koster i de to områder). Indkomst indgår derfor ikke i udvælgelseskriterierne; men familierne spørges om deres årlige nettoindkomst.

Arbejdsløshed

Et yderligere kriterium der bør indgå er spørgsmålet om forældrene er arbejdsløse. Dette kriterium dækker begge grupper. Tidligere undersøgelser peger på at langvarig arbejdsløshed hos en eller begge forældre påvirker børnene (Christoffersen 1996; Backe-Hansen & Ogden 1998). Da marginaliserede familier falder udenfor denne undersøgelse er længerevarende arbejdsløshed (> 1 år) i barnets levetid for en af forældrene eksklusionskriterium.

Udvælgelseskriterierne for klasse er altså følgende

Familier hvor en af forældrene har været langvarigt arbejdsløs i barnets levetid udgår.

Opsummerende er udvælgelseskriterierne:

- For a-familier: At begge forældre har grundskole som højeste fuldførte uddannelse, subsidiært at en eller begge har en erhvervsfaglig uddannelse. Familier hvor mindst en af forældrene er ufaglærte foretrækkes. Begge forældre er lønarbejdere. Ingen af forældrene har ledelse som primært

arbejdsområde. Forældre der arbejder med genstande eller med mennesker blive foretrukket. Forældre der arbejder med symboler vil blive valgt fra.

- For m-familier: At begge forældre har en LVU eller MVU (idet familier hvor begge har en LVU alt andet lige foretrækkes) Familier hvor begge er lønarbejdere foretrækkes. Evt. kan én af forældrene være selvstændig. Forældre som arbejder med symboler blive foretrukket, men der kan indgå forældre som arbejder med mennesker. Forældre der arbejder med genstande vil blive valgt fra.

ROSKILDE UNIVERSITETSCENTER

Faggruppen for Psykologi

INSTITUT FOR DATALOGI, KOMMUNIKATION og UDDANNELSESFORSKNING

PhD-stipendiat Tomas Ellegaard



HUS P9 POSTBOX 260 DK-4000 ROSKILDE

TLF: 46742126 FAX: 46743091 E-MAIL: telle@ruc

Bilag 3. Brev til daginstitutioner.

13.12. 1999

Til xx institution

Jeg har dd. talt med NN om I evt. vil deltage i et forskningsprojekt vedrørende børnhavebørns social kompetencer. Jeg skal her beskrive hvad det indebærer: Efterhånden går det altovervejende flertal af danske småbørn i daginstitution. Det rejser spørgsmålet om hvad det betyder for børnene og hvordan de tackler det. Særlig betydningsfuld er børnenes indbyrdes samvær og børnenes sociale kompetence. Formålet med projektet er undersøge børnenes sociale kompetence og hvordan børns erfaringer fra familien spiller sammen med daginstitutionshverdagen. Projektet er finansieret af Forskningsrådene. Vejleder på projektet er professor Lars Dencik, Center for forskning i børns vilkår og velfærd, Psykologi, Roskilde Universitetscenter.

Planen er at følge 16 børn født i 1995. Børnene udvælges fra en række forskellige institutioner i Z Kommune. Børnene observeres i 2 dage og deres forældre, børnene selv og pædagoger i institutionen interviewes. Herudover vil forældrene blive bedt om at udfylde en tidsdagbog i 2-3 dage, hvor de skal angive deres aktiviteter sammen med barnet i nogle på forhånd fastlagte kategorier.

Deltagelse i projektet er naturligvis frivillig for institutioner, forældre og børn. Spørgeskemabesvarelser, observationer, observationsnoter vi tager, lydbånd og oplysninger vi får gennem interviews vil blive opbevaret aflåst, behandlet fortroligt og ingen personlige oplysninger vil blive videregivet til andre. I den endelige afhandling vil hverken personer, institutionen eller kommunen fremstå på en måde, der gør at de kan genkendes.

Hvis I giver tilladelse til at jeres institution deltager i projektet uddeles et mindre spørgeskema til forældre af børn født i 1995. På baggrund af bevarelsene herfra

udvælges de børn der skal følges – og endelig tilladelse indhentes hos forældrene. Selve dataindsamlingen er planlagt til at finde sted i perioden januar – april 2000.

Observationerne indgår i et fælles forskningsprojekt, hvor tidsdagbøgerne også vil blive anvendt af M.Ed. Teresa Harms der laver en sammenligning af danske og australske børnefamiliers tidsbrug. Dette projekt er ligeledes betalt af forskningsrådene og vejledt af Lars Dencik.

Jeg kontakter jer i starten af den kommende uge m.h.p. at få jeres foreløbige tilbagemelding. Såfremt I har problemer med noget af ovenstående er I velkomne til at kontakte mig på tlf. 4674 2126 (RUC) eller 3956 4036 (privat).

På forhånd tak for jeres hjælp.

venlig hilsen

Tomas Ellegaard

ROSKILDE UNIVERSITETSCENTER

Faggruppen for Psykologi
INSTITUT FOR DATALOGI, KOMMUNIKATION og UDDANNELSESFORSKNING
PhD-stipendiat Tomas Ellegaard

HUS P9 POSTBOX 260 DK-4000 ROSKILDE
TLF: 46742126 FAX: 46743091 E-MAIL: telle@ruc



Bilag 4. Forældrespørgeskema.

januar 2000

Spørgeskema til forældre til børn født i 1995.

Kære forældre

Vi skal bede dig/jer om at have ulejlighed med at udfylde vedlagte spørgeskema. Udfyldelsen tager kun kort tid. Spørgeskemaet er et lille, men væsentligt, led i to undersøgelser af dels almindelige småbørns sociale kompetencer i daginstitutionen og dels børnefamiliers tidsforbrug. Begge projekter finansieres af Statens Forskningsråd.

Besvarelsen af spørgeskemaerne vil naturligvis blive behandlet fortroligt.

På grundlag af samtlige besvarelser vil vi udvælge en mindre gruppe børn med forskellig familiebaggrund til observation og undersøgelse på nogle almindelige hverdage i institutionen. Hvis dit/jeres barn bliver udvalgt vil du/I høre nærmere.

Har I spørgsmål er I velkomne til at kontakte os på ovenstående adresse, telefon, fax eller e-mail.

Det vil være en stor hjælp hvis du/ I udfylder skemaet og afleverer det i vedlagte lukkede kuvert på dit/jeres barns daginstitution senest d. 13.1. 2000.

På forhånd tak

Teresa Harms & Tomas Ellegaard,

PhD-stipendiater,

Center for forskning i børns vilkår og velfærd, Psykologi, Roskilde

Universitetscenter

1. Mit barn går i børnehaven (institutionens navn):

2. Mit barn hedder:

3. Mit barn er født: den 1995

4. Mit barn har gået i institutionen siden (måned – år):

5. Før institutionsstarten blev mit barn passet i: (Fx "af forældre", i vuggestue, i dagpleje).

Pasningsform:	Tidsperiode:
1.	
2.	
3.	

6. Mit barn har været taget ud af sin nuværende institution i en periode længere end 3 måneder:

- Nej
- Ja (angiv periode)

7. Der har været iværksat særlige foranstaltninger for mit barn i vuggestue, dagpleje eller børnehave (Fx talepædagog, psykolog, fysioterapeut, støttepædagog)

- Nej
- Ja Hvis ja – hvilke og i hvilken periode:

8. Mit barn skal starte i skole i år (2000)?

- Ja
- Nej
- Er endnu ikke afgjort

9. Mit barn

- har ingen søskende
- har følgende søskende:

køn	fødeår	Har gået i institutionen <i>samtidig</i> med mit barn som er født i 95 (ja eller nej)
1.		
2.		
3.		

10. Mit barn har boet sammen med begge sine biologiske forældre siden fødslen:

- Ja
- Nej (evt. årsag):

11. Hvilket erhverv har dit barns mor? (beskriv så *grundigt* som muligt *hvad* hun eller du arbejder med, om du/hun er *selvstændig* eller *ansat*, om du/hun er *leder* eller ej (og af *hvor mange?*)

12. Har dit barns mor været arbejdsløs i nogen periode efter at dit 1995-barn blev født?

Hvis ja – hvor længe?

13. Hvilket erhverv har dit barns far? (beskriv så *grundigt* som muligt *hvad* han eller du arbejder med, om du/han er *selvstændig* eller *ansat*, om du/han er *leder* eller ej (og af *hvor mange?*)

14. Har dit barns far været arbejdsløs i nogen periode efter at dit 1995-barn blev født?

Hvis ja – hvor længe?

15. Hvad er den længste fuldførte uddannelse dit barns mor har?

16. Hvad er den længste fuldførte uddannelse dit barns far har?

17. Hvad er husstandens årlige samlede bruttoindkomst (dvs. før skat)?

18. Hvilket modersmål har dit barns mor?

19. Hvilket modersmål har dit barns far?

Vær venlig at aflevere spørgeskemaet i institutionen i vedlagte kuvert senest d.

13.1. 2000.

Tusind tak for hjælpen

Bilag 5. Udvalgskriterier, SFIs forløbsundersøgelse.

Kriterier for udvælgelse og udvalg af børn fra SFIs forløbsundersøgelse af børn født i 1995.

N=5288

Ud af det samlede sample er dannet 4 grupper: a-piger, a-drenge, m-piger og m-drenge. A og m-grupperne er dannet på baggrund af mødrenes besvarelse af spørgsmål 76A (Hvilken [erhvervsuddannelse har du])? og 90 (Hvilken erhvervsuddannelse [har din ægtefælle/samlever]?):

A-gruppen består af de mødre, hvor svaret på både spørgsmål 76A og 90 er enten specialarbejderuddannelse, EFG-basisår (men ikke 2. del), fuldført lærlinge eller efg-uddannelse eller anden faglig uddannelse.

M-gruppen består af de mødre, hvor svaret på *både* spørgsmål 76A og 90 er enten mellemlange videregående uddannelse eller lang videregående uddannelse.

Hver af disse grupper er så delt op efter barnets køn.

De 4 grupper er herefter filtreret efter svarene på en række andre spørgsmål.

(Er svarkategorien ikke den i parentes anførte er barnet "filtreret" fra):

Spm. 4: Hvilken relation har du til barnets far? (Er gift eller samlevende).

Spm. 43: Hvordan bliver barnet passet i dagtimerne? (Enten i privat dagpleje, kommunal dagpleje, kommunal daginstitution eller privat daginstitution).

Spm. 9 (fra 1996-undersøgelsen): Hvad er dit oprindelige modersmål? Og hvad er din ægtefælle/samlevers oprindelige modersmål? (Dansk eller andet nordisk sprog til begge spørgsmål).

Spm. 21acfghj: Har barnet en af følgende kroniske sygdomme eller fysiske eller psykiske handicap? (Svaret afkræftende på både hjerneskade (herunder DAMP og MBD), døvhed, blindhed, Downs syndrom, psykisk udviklingshæmning og bevægelseshandicap (spastisk lammelse, muskelsvind, rygmarvsbræk mv.)).

Spm. 67abc: Har du været arbejdsløs i 1996/97/98? (Mindre end 26 uger i både 1996/97 og 98).

Spm. 79abc: Har din ægtefælle/samlever været arbejdsløs i 1996/97/98?

(Mindre 26 uger i både 1996/97 og 98).

De 4 grupper udgør efter filtrering i alt 984 (19% af samtlige) respondenter.

Den andel der er filtreret fra i hver af grupperne fremgår nedenfor. Herudover er forsøgsvis frafiltreret de, der har svaret ja på spørgsmål 26: "Er der nogen der har sagt til dig at de var bekymrede for, hvordan barnet havde det eller for barnets udvikling?".

Dette giver en nettogruppe på 858 respondenter (16% af samtlige)

	Brutto- gruppe	Filtreret gruppe	Filtergruppe (%)	Bekymring ¹⁶⁰ (%)	Netto- gruppe (%)
a-piger	254	189	74	9	65
a-drenge	289	202	69	18	51
m-piger	392	306	78	12	66
m-drenge	363	287	79	12	67
Alle	1298	984	76	13	63

¹⁶⁰ Andel af mødre, der svarer ja til spørgsmål 26: Er der nogen der har sagt til dig at de var bekymrede for, hvordan barnet havde det eller for barnets udvikling?

Bilag 6. Brev til fokusfamilier.

xx.xx. 2000

Kære xx & yy

Tak for at I vil deltage i forskningsprojekterne vedrørende børnehavebørns social kompetencer og familiers tidsforbrug.

Efterhånden går det altovervejende flertal af danske småbørn i daginstitution. Hvad betyder det for almindelige danske børn? Og hvordan tackler de denne tilværelse? Det er der brug for viden om. Særlig betydningsfuld er børnenes indbyrdes samvær og børnenes sociale kompetence. Formålet med undersøgelsen er

- (1) at undersøge børnenes sociale kompetence og hvordan børns erfaringer fra familien spiller sammen med børnehaven; og
- (2) at undersøge hvordan børn bruger deres tid i institutionen og i familien og sammenhængen mellem de to steder.

Det første forskningsprojekt forestås af Tomas Ellegaard og det andet af Teresa Harms. Vi håber at projekterne på disse områder vil give ny viden om danske børns hverdag. Forskningsprojekterne er finansieret af Forskningsrådene og vejledes af professor Lars Dencik. Z kommune har givet tilladelse til at en del af undersøgelsen kan foregå i deres institutioner.

Det er altså almindelige danske børn, men med forskellige familiebaggrund vi vil følge. Vi vil følge 16 børn født i 1995, der går i børnehaver i Z Kommune. Vi vil *observere* hvert enkelt af børnene i 2 dage. Vi vil *interviewe* forældre og børnehavens pædagoger i institutionen. Interviewet med forældrene vil finde sted på et tidspunkt, der passer dem. Herudover vil forældrene blive bedt om at udfylde en *tidsdagbog* i 3 dage, hvor de skal beskrive deres tid sammen med barnet i et skema.

Deltagelse er selvfølgelig frivillig og en forudsætning for børnenes deltagelse er naturligvis at forældrene giver deres udtrykkelige tilladelse. Tidsdagbøger, observationsnoter vi tager, lydbånd og oplysninger vi får gennem interviews vil blive opbevaret aflåst, behandlet fortroligt og ingen personlige oplysninger vil blive videregivet til andre. I de endelige afhandlinger vil hverken personer, institutionen eller kommunen fremstå på en måde, der gør at de kan genkendes. Institutionen får et eksemplar hver af de færdige afhandlinger (de er planlagt færdige til sommeren 2001) og I vil ligeledes blive tilbudt et eksemplar. Selve dataindsamlingen er planlagt til at finde sted i perioden marts – september 2000.

Jeg kontakter jer telefonisk i næste uge. m.h.p. træffe nærmere praktisk aftaler. Såfremt I har problemer med noget af ovenstående er I velkomne til at kontakte mig på tlf. 4674 2126 (RUC) eller 3956 4036 (privat). På forhånd tak for jeres hjælp.

venlig hilsen

Teresa Harms,
PhD-stipendiat, M.Ed.

Tomas Ellegaard,
PhD-stipendiat, cand.mag.

Bilag 7. Interviewguide, forældre.

Tak fordi jeg måtte komme

Forskningsprojekterne præsenteres *kort*: Børns social adfærd – og familieforhold & børnefamiliers tidsforbrug.

Nævn anonymitet.

Spørg om båndoptagelse er OK.

Præsentation af interviewets temaer

Jeg vil gerne høre jer om

- med udgangspunkt i det sidste døgn, hvordan en almindelig dag går sammen med jeres barn
- hvordan I og jeres barn har det med børnehaven?
- hvordan jeres barn har det med jævnaldrende kammerater.
- jeres baggrund, uddannelse og arbejde

Jeg vil gerne have at I giver så mange eksempler og beskrivelser som muligt

Spørgsmål:

(xx = navnet på barnet)

1. Jeg gerne høre om jeres hverdag med jeres barn (xx):

Fortæl om det sidste døgn (hvis barnet var i institution – og ellers dagen før) Kunne I fortælle om dagen i går fra tidlig om morgenen til sent om aftenen – beskriv gerne så detaljeret som muligt: Hvad skete der hvornår? Hvem var tilstede? Adskilte dette sig fra almindelige dage altså var det typisk eller adskilte det sig fra normale dage?

Bed evt. om eksempler

Spørg til begrundelser for forældre og børnehandlinger

(Evt. hjælpes på vej ved at spørge udfra tidsdagbogen eller til følgende aspekter:

Altså fx: Hvornår stod I op? Hvornår stod barnet op? Fra hvilken seng? Hvad skete der da han/hun stod op? Hvad talte I med barnet om? Hvem var barnet sammen med osv.

barnet står op/vækkes

påklædning

morgenbordet

ud af døren

aflevering

hentning

indkøb/hjem?

aktiviteter?

talte I med jeres barn? – om hvad?

aftensmad

aktiviteter

putning (vask/læsning)

natten – sov barnet i sin egen seng?)

Spørg specifikt til om der taltes med barnet om dets oplevelser i børnehaven

Spørg om hvor meget barnets spørges om/ inddrages i, hvad der skal ske

2. Nu vil jeg gerne høre lidt mere om jeres og jeres barns forhold til daginstitutionen:

Hvor har jeres barn været passet siden han/hun blev født?

Hvorfor blev det netop institution yy?

Hvad synes jeres barn om at komme i institutionen?

Hvad synes I om ved institutionen?

Er der noget I ikke bryder jer ikke om ved institutionen? Hvad?

Har I og institutionen de samme ideer om børn? Hvordan adskiller de sig? Be-skriv situation.

Hvor ofte deltager I i forældrearbejdet? Forældrebestyrelsen?

Hvad synes I om at barnet er i institution? (Hvorfor/Hvorfor ikke?)

Hvad synes I barnet får med sig fra institution?

Er der voksne han/hun er specielt knyttet til i institutionen?

Er der børn han/hun er specielt knyttet til i institutionen?

Er I begyndt at tænke på skole?

Ved I hvilken skole han skal i?

Hvilke forventninger har I til skolen?

3. Hvordan vil I karakterisere xx? Giv eksempler

4. Nu vil jeg gerne høre om xxs forhold til andre: [Husk eksempler]

Hvordan er hans forhold til andre børn?

Derhjemme?

I institutionen?

Hvordan er han, når han leger med andre børn?

Når han leger med andre børn hvordan er han så sammen med dem?

Har han nogen nære venner? Hvem?

Hvor kender han dem fra?

Hvornår har han sidst haft venner med hjem? Været hjemme hos venner?

Hvad gør I i forhold til venner? (Tager dem med hjem, køre barnet til andre osv.)

[Evt.] Har I været ude for at han har villet lege med nogen i I ikke var interes-serede i at han legede med? Hvorfor? Hvad gjorde I?

Jeg har lagt mærke til, da jeg observerede xx i daginstitutionen ater det al-mindeligt? Sker det ofte?

6. Kan I fortælle om jeres mening om børn og opdragelse af dem:

Hvad lægger I vægt på i opdragelsen af xx?
Hvad synes I er særlig vigtigt at han får lært?
Hvordan skal han lære det?
Hvad synes I om forholdene for småbørn i Danmark i dag?

6. Til sidst om jer selv:

Hvor gamle er I?
Hvilket miljø er I vokset op i?
Hvad lavede henholdsvis jeres far og mor?
Har I selv gået i vuggestue eller børnehave?

Kan I fortælle mig om jeres arbejde og uddannelse:
Kan I beskrive jeres arbejde:
Hvor arbejder I henne?
Hvilken funktion har I?
Hvilken uddannelse har I?
Hvilken uddannelse har I som grundlag for arbejdet?
Kræver arbejdet andre kompetencer?
Hvad er godt ved arbejdet?
Hvad er skidt?
Er det et arbejde I har valgt? Hvorfor dette arbejde?
Hvordan havde I det med at gå i skole? Senere uddannelse?

Hvorfor har I valgt at bo her i xx? Hvad kan I lide ved stedet? Hvad kan I ikke lide?

Holder I avis? Hvilken?
Læser I ugeblade? Hvilke?
Hvad er den sidste bog I har læst? Hvornår? Hvilke bøger har I læst inden for den seneste måned?
Hvor ofte går I på biblioteket? Med jeres barn? Hvornår var I sidst på biblioteket med jeres barn?
Hvornår har I sidst været i teatret? Hvor mange gange inden for det seneste år?
Går I i teatret med jeres barn – hvornår sidst?
Har I nogen organiserede fritidsinteresser? Dyrker I sport? Hvilken? Hvor tit?
Hvor ofte går du ture i naturen?
Hvor har I sidst været på ferie?

7. Det var alt hvad jeg havde at spørge om – er der noget I vil tilføje?

Der laves aftaler om

- Må jeg ringe op, hvis der er noget jeg ønsker uddybet?

Efter interviewet (og væk fra forældrenes hjem) nedskrives oplysninger om: Interviewets varighed? Hvem var tilstede? Omgivelserne? Stemningen under interviewet? Interviewpersonernes adfærd under interviewet.

Andre bemærkninger – fx blev der sagt noget der umiddelbart synes væsentligt – eller problematisk.

Bilag 8. Oversigt over fokusbørn, deres koder, institutioner og pædagoger.

Fokusbarn-kode	Fokus-barn	Børne-have	Kode	Pædagog	Kode
MP1	Mette	Rosen	D	Pil og Britt	PÆD2
MP2	Marie	Solsikken	C	Paula	PÆD1
MP3	Mille	Tjørnen	E	Bente	PÆD5
MP4	Maja	Tjørnen	E	Patricia	PÆD3
MD1	Mads	Solsikken	C	Paula	PÆD1
MD2	Magnus	Tjørnen	E	Pernille	PÆD4
MD3	Mikkel	Rosen	D	Pil og Britt	PÆD2
MD4	Martin	Rosen	D	Pil og Britt	PÆD2
AP1	Anne	Solsikken	C	Paula	PÆD1
AP2	Alice	Tjørnen	E	Pernille	PÆD4
AP3	Asta	Tjørnen	E	Patricia	PÆD3
AP4	Agnes	Egen	F	Birte	PÆD6
AD1	Alan	Tjørnen	E	Patricia	PÆD3
AD2	Amdi	Egen	F	Birte	PÆD6
AD3	Aske	Violen	H	Bodil	PÆD7
AD4	Axel	Liljen	I	Barbro	PÆD8

MP: m-piger

MD: m-drenge

AP: A-piger

AD: a-drenge

Bilag 9. Interviewguide, pædagoger.

Tak fordi I vil deltage i interviewet

Forskningsprojekterne præsenteres *kort*: Børns social kompetencer – og familieforhold & børnefamiliers tidsforbrug.

Nævn anonymitet.

Spørg om båndoptagelse er OK.

Præsentation af interviewets temaer:

Jeg vil gerne høre jer om

xx (og yys) historie her i børnehaven og hvordan du oplever ham til daglig sammen med de andre børn og de voksne.

Derudover er der nogle børn, som ikke har været fokus i observationerne som jeg gerne vil høre lidt mere om.

Til sidst i interviewet vil jeg gerne hører lidt mere om jeres børnegruppe generelt – og om jeres pædagogik.

Jeg vil gerne have at du giver så mange eksempler og beskrivelser som muligt

Spørgsmål:

A.

Hvis vi starter med yy/xx/zz?

- Kan I huske da yy startede i børnehaven? Hvordan forløb det?
- Hvordan har barnet det i dag med børnehaven? Hvad får hun dagen til at gå med?
- Hvordan vil I karakterisere yy? I forhold til andre børn – (evt. jævnaldrende)? Er der noget særligt ved dette barn?
- Hvilke børn har barnet særligt kontakt til i børnehaven? Hvordan er deres forhold? Er det harmonisk/ konfliktfyldt hvorfor?
- Får barnet sine egne ting igennem? Eller bliver det domineret?

- Hvordan klarer barnet at leve op til de krav som børnehaven stiller – i kontakten med de andre børn og i forhold til de voksne?
- Er der nogen ting som I synes yy særligt skal have hjælp til? Hvorfor? Hvordan?
- Har I gjort jer forestillinger om hvordan barnet vil leve op til skolens krav? Hvis ja – hvordan?
- Kan I se nogle bestemte grunde til at yy reagerer som hun gør?
- Hvordan oplever i yys forældre?
Hvordan er jeres/institutionens forhold til forældrene?

Jeg har observeret at I...Hvorfor?

B.

Hvordan vil I karakterisere jeres børnegruppe? forældregruppe? Kvarter?

Hvordan vil I karakterisere børnehavens pædagogik?

Er der nogle ting i ligger særligt vægt på? Hvad?

Har I nogle uskrevne regler her?

Jeg har observeret at I...Hvorfor?

Hvad er et godt børnehavebarn?

Hvad er et socialt kompetent børnehavebarn?

Det var alt hvad jeg havde at sige – er der noget I vil tilføje?

C.

Informationer:

Uskrevne regler

Årsplan

Liste over børn (m. alder)
andet

Efter interviewet (og væk fra selve interviewsituationen) nedskrives oplysninger om: Interviewets varighed? Hvem var tilstede? Omgivelserne? Stemningen under interviewet? Interviewpersonens adfærd under interviewet.

Andre bemærkninger – fx blev der sagt noget der umiddelbart synes væsentligt – eller problematisk.

Litteraturreferencer

- (1998). Lov om social service.
- (2004). Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn). L 124.
- Achen, Thomas & Lars Dencik (1990). Nordisk tværnational barndomsforskning: Om forskningsprocessens vilkår, organisation og problemer i BASUN-projektet. Roskilde, Roskilde Universitetscenter.
- Alanen, Lena (1992). Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Alanen, Lena (2001). Explorations in generational analysis. In: Conceptualizing child-adult relationships. Alanen, L. & B. Mayall. London, Routledge Falmer Press.
- Andersen, Bjarne Hjort (1991). Børnefamiliernes dagligdag. København, Socialforskningsinstituttet.
- Andersen, Bjarne Hjort (1997). Børns opvækstvilkår. En beskrivelse af første fase i en forløbsundersøgelse af børn født i 1995. København, Socialforskningsinstituttet.
- Andersen, Bjarne Hjorth (1993). Kan man spørge mennesker om deres livsform? København, Socialforskningsinstituttet.
- Andersen, Flemming (1998a). "Pædagogarbejde er relationsarbejde." VERA(2): 10-21.
- Andersen, Peter Østergård (1994). Meningsfuld praksis. Om pædagogers håndtering af deres arbejde. Ph.d.-afhandling. København, Københavns Universitet.
- Andersen, Peter Østergård (1995). Pædagogens praksis – mening og perspektiv, Munksgaard – Rosinante.
- Andersen, Peter Østergård (1996). "Pædagogik som videnskabelig teori og professionel praksis." Social Kritik(44): 118-37.
- Andersen, Peter Østergård (1998b). Forestillinger om og billeder af børn og barndom. In: Pædagogik – en grundbog til et fag. Bjerg, J., Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter Østergård (2004). Daginstitutionernes indhold og pædagogik i historisk belysning. In: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.
- Andersen, Peter Østergård & Jan Kampmann (1997). Børns legekultur. København, Munksgaard – Rosinante.
- Andersen, Vibeke , & et al. (1993). Kvalifikationer og levende mennesker. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC.
- Andersson, Bengt-Erik (1989). "Effects of public day-care: a longitudinal study." Child Development 60.
- Andersson, Bengt-Erik (1990). Hur bra är egentligen dagis? Stockholm, Utbildningsförlaget.
- Andersson, Bengt-Erik (1994a). Long term effects of early day care in relation to family type and children's gender. In: Day care centers: Quality and provision. Borgen, A. & e. al. Oslo, National Institute of Public Health.
- Andersson, Bengt-Erik (1994b). "Public policies and early childhood education." European Early Childhood Education Research Journal 2.
- Antonovsky, Aaron (1991). Hälsans mysterium. Stockholm, Natur och Kultur.

- Applegate, James, Brant Burleson & Jesse Delia (1992). Reflection-enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. In: Parental belief systems: The psychological consequences for children (2.ed.). Sigel, I. et al. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Asplund, Johan (1987). Det sociala livets elementära former. Göteborg, Korpen.
- Asplund, Johan (1991). Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft. Stockholm.
- Backe-Hansen, Elisabeth & Terje Ogden, (Red.) (1998). 10-åringer i Norden. Kompetanse, risiko og oppvekstmiljø. København, Nordisk Ministerråd.
- Bae, Berit (1996). "Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse." Social Kritik(47).
- Bauer, Mette & Karin Borg (1976). Den skjulte læreplan. København, Unge Pædagoger.
- Baumrind, Diana (1989). Rearing competent children. In: Child development today and tomorrow. Damon, W. San Francisco, Jossey-Bass: 349-78.
- Bayer, Martin (1998). Interview med Bernstein, Stencil.
- Bayer, Søs & Tomas Ellegaard (1999). Den sociale arv set i forhold til det fysiske miljø og daginstitutionerne. København, Socialforskningsinstituttet.
- Berggreen, Brit et al. (1992). Den nordiske verden 1. København, Gyldendal.
- Bernstein, Basil (1974). Klasse og pædagogik: synlig og usynlig. In: Basil Bernsteins kodeteori. Enggaard, J. & K. Poulsgaard. København, Christian Ejlers.
- Bernstein, Basil (1977). Class, codes and control, Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions (2.ed.). London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (2001). Pædagogik, diskurs og magt. København, Akademisk Forlag.
- Bernth, Inger (1972). Institutionsbørn og hjemmebørn. København, Munksgaard.
- Bertelsen, Ole (1991). Offentlig børnepasning. København, Socialforskningsinstituttet.
- Bourdieu, Pierre (1974). The school as a conservative force. In: Contemporary research in education. Eggleston, Methuen.
- Bourdieu, Pierre (1977). Outline of a theory of practice. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). Distinction : a social critique of the judgement of taste. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1997a). Af praktiske grunde. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1997b). The forms of capital. In: Education. Halsey, A. H. et al. Oxford, Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre et al. (1991). The craft of sociology: epistemological preliminaries. Berlin, Walter de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre & Terry Eagleton (1992). "Doxa and Common Life." New Left Review(191): 111-21.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1979). The inheritors. Chicago, The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1990). Reproduction in education, society and culture. London, Sage Publications.

- Bourdieu, Pierre & Loïc J.D. Wacquant (1992). An invitation to reflexive sociology. Cambridge, Polity Press.
- Bowlby, John (1988). A secure base. London, Routledge.
- Broady, Donald (1991). Sociologi och epistemologi. Stockholm, HLS Förlag.
- Broström, Stig (2004). Signalement af den danske daginstitution. Undersøgelser, resultater og refleksioner. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Broström, Stig & Erik Sigsgaard (1993). "Selvbestemmelse i dobbelt belysning." Nul til fjorten(3): 26-37.
- Bruner, Jerome (1983). Child's talk. Oxford.
- Bruner, Jerome (1990). Acts of meaning. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Burman, Erica (1994). Deconstructing developmental psychology. London, Routledge.
- Callewaert, Staf (1998). Bourdieustudier II. København, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Carver, Charles S. (2000). Coping. In: Encyclopedia of Psychology. Kazdin, A. E. Washington, Oxford University Press, APA: 300-4.
- Christensen, Bolette M. (1995). "Virkelighedens tale." Dansk Sociologi 6 (4): 6-34.
- Christensen, Else (1996). Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner. København, Socialforskningsinstituttet.
- Christensen, Else (2000). Det 3-årige barn. Rapport nr. 3 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995. København, Socialforskningsinstituttet.
- Christoffersen, Mogens Nygaard (1996). Opvækst med arbejdsløshed : en forløbsundersøgelse af to generationer født 1966 og 1973. København, Socialforskningsinstituttet.
- Christoffersen, Mogens Nygaard (1998). Spædbarnsfamilien : rapport nr. 1 fra forløbsundersøgelsen af børn født i efteråret 1995. København, Socialforskningsinstituttet.
- Corsaro, William A. (2002). Barndommens sociologi. København, Gyldendal Uddannelse.
- Cullberg, Johan (1984). Krise og udvikling (2. udg.). København, Hans Reitzels Forlag.
- Danby, S. & C. Baker (1998). Restoring social order in the preschool classroom. In: Children and social competence. Hutchby, I. & J. Moran-Ellis. London, Falmer Press.
- Danmarks Statistik (1998a). Statistisk tiårsoversigt 1998. København, Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik (1998b). Statistisk årbog 1998. København, Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik (2002). Børns levevilkår. København, Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik (2003). "Offentlig børnepasning vokset 50% på 10 år." Nyt fra Danmarks Statistik(389).
- Dencik, Lars (1987). Opvækst i postmodernismen. In: Børn i nye familiemønstre. Jørgensen, P. S. København, Hans Reitzels Forlag.
- Dencik, Lars (1994). "Børns tilegnelse af livskvalifikation for den postmoderne tilværelse." Unge Pædagoger(7): 15-28.

- Dencik, Lars (1995a). Children in day care and family life – observations from the BASUN project. In: Building family welfare. Arve-Parès, B. Stockholm, Swedish National Committee on the International Year of the Family.
- Dencik, Lars (1995b). Modern childhood in the nordic countries: 'Dual Socialisation' and its implications. In: Growing up in Europe. Chisholm et al. Berlin, Walter de Gruyter.
- Dencik, Lars (1995c). Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn, och fel-syn. In: Seendet och seendets villkor. Dahlgren, L. & K. Hultqvist. Stockholm, HLS Förlag.
- Dencik, Lars (1999). Små børns familieliv som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. In: Børn og familie i det postmoderne samfund. Dencik, L. & P. S. Jørgensen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Dencik, Lars (2001). Transformations of identities in rapidly changing societies. In: The transformation of modernity. Carleheden, M. & M. H. Jacobsen. Aldershot, Ashgate.
- Dencik, Lars (2002). Socialisation. In: Psykologiske grundtemaer. Løw, O. & E. Svejgaard. Århus, Kvan.
- Dencik, Lars, Karina Bäckström & Ewa Larsson (1988). Barnets två världar. Falköping, Esselte Studium.
- Dencik, Lasse (2004). Alle situationer er læresituationer. In: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.
- Diderichsen, Agnete (1991). Børns omsorgsbehov - set gennem børns egne udtryk. København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Diderichsen, Agnete (1999). Personlig kommunikation. København, NFPFs 27. kongres.
- Dodge, Kenneth et al. (1986). "Social competence in children." Monographs of the society for the research in child development 51.
- Dodge, Kenneth A., Gregory S. Pettit & John E. Bates (1994). "Socialisation mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems." Child Development 65: 649-65.
- Dreier, Ole (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In: Mesterlære - læring som social praksis. Nielsen, K. & S. Kvale. København, Hans Reitzels Forlag: 76-99.
- Dreyfus, Hubert & Stuart Dreyfus (1991). Intuitiv ekspertise. København, Munksgård.
- Durkheim, Émile (1972). Den sociologiske metode. København, Fremad.
- Ehn, Billy (1983). Skal vi leka tiger? Stockholm, Liber.
- Ejrnæs, Morten (1999). Social arv - et populært, men tvivlsomt begreb. København, Socialforskningsinstituttet.
- Ejrnæs, Morten (2003). "Social arv - myte eller realitet." Dansk pædagogisk Tidsskrift(2): 42-51.
- Ekspertgruppen om social arv (1999). Social arv - en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden. København, Socialforskningsinstituttet.
- Elias, Norbert (1994). The civilizing process. Oxford, Blackwell.
- Elias, Norbert (1997). The civilizing of parents. In: The Norbert Elias Reader. Goudsbloom, J. & S. Mennell. Oxford, Blackwell: 189-211.

- Elle, Birgitte (2000). "Situeret læring – nogle udfordringer." Dansk pædagogisk Tidsskrift(1).
- Ellegaard, Tomas (1998). En institution – forskellige barndomme. Til diskussion af sociokulturelle forskelle i det moderne daginstitutionsliv. Kandidatspeciale. København, Københavns Universitet.
- Ellegaard, Tomas (2000). En institution – forskellig barndom. København, Gyldendal.
- Ellegaard, Tomas (2001). "Det er ikke en sørøver. Når børnehavebørn skal "lære". " Dansk pædagogisk Tidsskrift(3): 34-41.
- Ellegaard, Tomas (2004a). Bryder læreplanen den sociale arv? In: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.
- Ellegaard, Tomas (2004b). Self-governance and incompetence monitoring – on Danish kindergarten teachers' construction of "The competent Child". In: Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare states. Brembeck, H. et al. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag. (under udgivelse).
- Ellegaard, Tomas & Anja Stanek, (Red.) (2004). Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Vejle, Kroghs Forlag.
- Embedslægeinstitutionen for Københavns Amt & Frederiksberg (1996). Ulighed i sundhed i København. København, Embedslægeinstitutionen for Københavns Amt & Frederiksberg.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1993). Ursprung och utbildning – social snedrekrytering til högre studier. Stockholm, Statens offentliga utredningar.
- Fendler, Lynn (2001). Educating flexible souls. The construction of subjectivity through developmentality and interaction. In: Governing the Child in the new millenium. Hultqvist, K. & G. Dahlberg. London, RoutledgeFalmer: 119-42.
- Fine, Gary Alan & Kent L. Sandstrom (1988). Knowing Children. Participant Observation with Minors, Sage Publications.
- Fischer, Ulla & Bent Leicht Madsen (1984). Se her! København, Forlaget Børn & Unge.
- Flyvbjerg, Bent (1991). Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete videnskab. København, Akademisk Forlag.
- Frykman, Jonas (1998). Ljusnande framtid! Lund, Historiska Media.
- Frønes, Ivar (1994). De ligeværdige. København, Pædagogisk Bogklub.
- Gardner, Howard (2002). Tre forskellige betydninger af intelligens. In: Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Andersen, P. Ø. & H. H. Knoop. Værløse, Billesø & Baltzer: 24-39.
- Garfinkel, Harold (1967). Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Gergen, Kenneth J. (1997). Virkelighed og relationer: tanker om sociale konstruktioner. København, Dansk psykologisk Forlag.
- Giddens, Anthony (1990). Consequences of modernity. Cambridge, Polity Press.
- Gjørup, Tanja (2002). 7-9-13. Perspektiver på barndommens aldre. Projektrapport. Roskilde, Roskilde Universitetscenter.
- Gladsaxe Kommune (1999). Daginstitutionen i Gladsaxe på vej ind i det næste århundrede. Forslag til målsætning for daginstitution og dagpleje i Gladsaxe Kommune, Gladsaxe Kommunes Børne- og kulturforvaltning.

- Gladsaxe Kommune (2000). Målsætning for daginstitution og dagpleje i Gladsaxe Kommune. Gladsaxe, Gladsaxe Kommunes Børne- og kulturforvaltning.
- Glavind, Niels (1997). Børn i kroner og øre. Århus, Dansk Pædagogisk Forum.
- Goffman, Erving (1967). Anstalt og menneske. Viborg, Jørgen Paludans forlag.
- Grue-Sørensen, Knud (1966). Opdragelsens historie III. København, Gyldendal.
- Gullestad, Marianne (1989). "The meaning of nature in contemporary Norwegian everyday life. Preliminary considerations." Folk 31: 171-81.
- Gulløv, Eva (1998). Børn i fokus – Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn. Phd-afhandling. København, Københavns Universitet.
- Gulløv, Eva (1999). Betydningsdannelse blandt børn. København, Gyldendal.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2003). Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København, Gyldendal.
- Haavind, Hanne (1987). Liten og stor. Oslo, Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. In: Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning. Haavind, H. Oslo, Gyldendal: 7-59.
- Halldén, Gunilla (1992). Föräldrars tankar om barn. Stockholm, Carlssons.
- Hansen, Erik Jørgen (1994). "Hvem fik børn og hvordan skal de opdrages?" SFI-nyt(1).
- Hansen, Erik Jørgen (1995a). En generation bliver voksen. København, Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, Erik Jørgen (1997a). Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne. København, Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, Marianne Nordli (1995b). Class and inequality in Norway. Oslo, Institutt for samfunnsforskning.
- Hansen, Mogens (1997b). "Intelligenser og klokkekurver." Social Kritik(50): 8-15.
- Harms, Teresa (2004). The day, home and away: How sixteen Danish five-year olds spend their time. PhD-afhandling. Roskilde, Roskilde Universitetscenter. (under udgivelse).
- Harris, Judith Rich (1995). "Where is the child's environment? A group socialization theory of development." Psychological Review 102 (3): 458-89.
- Harris, Judith Rich (1998). The nurture assumption. New York, Touchstone.
- Hart, Craig et al. (1997). The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. In: Communication Yearbook. Sage Publications.
- Harter, Susan (1990). Causes, correlates and the functional role of the global self-worth: A lifespan perspective. In: Competence considered. Sternberg, R. J. & J. Kolligian. New York, Yale University Press.
- Hartmann, Ellen (1991). "Effects of day care and maternal teaching on child educability." Scandinavian Journal of Psychology 32: 325-35.
- Hauch, Aase (1986). "'Kursus' i funktion i tiden omkring 2. verdenskrig." Dansk Pædagogisk Tidsskrift(8).
- Hayes, Nicky (1994). Foundations of psychology. London, Routledge.

- Herman, Stefan & Jens Erik Kristensen (2003). "Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål - det sociale som investeringsobjekt." Dansk pædagogisk Tidsskrift(4): 48-64.
- Hestbæk, Anne-Dorthe (1995). Forældreskab i 90'erne. København, Socialforskningsinstituttet.
- Hestbæk, Anne-Dorthe & Mogens Nygaard Christoffersen (2002). Effekter af dagpasning - en redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater. København, Socialforskningsinstituttet.
- Hirtshals Kommune (2003). Læringsplan for 0-6 års området - bevidst tilrettelæggelse af uformelle læringsmiljøer for børn. Hirtshals, Hirtshals Kommune.
- Holter, Harriet et al. (1975). Familien i klassesamfunnet. Oslo, Pax.
- Hood-Williams, John (1990). Patriarchy for children: On the stability of power relations in children's lives. In: Childhood, youth and social change: A comparative perspective. Chisholm, L. et al. London, Falmer Press.
- Hovedstadsregionens Statistikkontor (1998). Statistisk årbog 1998 for hovedstadsregionen. København, Hovedstadsregionens Statistikkontor.
- Huberman, A. Michael & Mathew B. Miles (1994). Data Management and analysis methods. In: Handbook of qualitative research. Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications: 428-44.
- Hutchby, Ian & Jo Moran-Ellis, (Red.) (1998). Children and social competence. London, Falmer Press.
- Hygum, Erik (2004). Analfabetisme i en professionskamp. In: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.
- Højholt, Charlotte (2000). Kompetence som begreb - kompetent eller defensivt? In: Børns kompetencer. Cecchin, D. København, BUPL: 6-13.
- Højlund, Susanne (2000). Childhood as a social space. Social positions of children in institutional contexts. From development to opened processes of change. Københavns Universitet.
- Højlund, Susanne (2001). Barndom mellem børn og professionelle. Phd-afhandling. Århus, Århus Universitet.
- Ivarsson, Pia-Maria (2003). Barns gemenskap i förskolan. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Jackson, Philip W. (1990). Life in classrooms (2.ed.). New York, Teachers College Press.
- Jacobi, Ann (1991). Omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen. København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998). Theorizing childhood. Cambridge, Polity Press.
- James, Allison & Alan Prout, (Red.) (1990). Constructing and reconstructing childhood. London, Falmer Press.
- Janson, Ulf (1989). Manual for coding peer interaction: Individual social behaviors. Stockholm.
- Jensen, Bente (2002). Kompetence og pædagogisk design. København, Gyldendal Uddannelse.
- Jensen, Bente, Barbara Ann Barret & Mogens Nygaard Christoffersen (2003). Daginstitutioner som instrument til at bryde social arv - hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi? København, Socialforskningsinstituttet.

- Jensen, Bente & Per Schultz Jørgensen (1999). Social arv og kompetence - bidrag til en model. København, Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, Vibeke Bye (2001). Børn opdrager børn Børn og Unge, 9. s. 8-9
- Jerlang, Espen, (Red.) (1988). Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis. København, Munksgaard.
- Juul, Jesper (1995). Dit kompetente barn, Schønberg.
- Jørgensen, Per Schultz (1989). "Om kvalitative analyser - og deres gyldighed." Nordisk Psykologi (1): 25-41.
- Jørgensen, Per Schultz (1999). Familieliv i børnefamilien. In: Børn og familie i det postmoderne samfund. Dencik, L. & P. S. Jørgensen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, Per Schultz, & et al. (1993). Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi? København, Socialministeriet.
- Kampmann, Jan (1994). Barnet og det fysiske rum. København, Forlaget Børn & Unge.
- Kampmann, Jan (1995). "Køn, omsorgsarbejde og efteruddannelse." Social Kritik(35).
- Kampmann, Jan (2002). "Spisesituationen i daginstitutionen – fra kropsdisciplin til kropskontrol." Dansk pædagogisk Tidsskrift(1).
- Kampmann, Jan (2003). "Barndomssociologi - fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør." Dansk Sociologi 14. (2): 79-94.
- Karpatschof, Benny (1998). "Kompetence - en introduktion." Psyke & Logos(2): 353-8.
- Kellerhals, Jean & Cléopâtre Montandon (1992). Social stratification and parent-child relationship. In: European parents in the 1990s. Björnberg, U. New Brunswick, Transaction Publishers.
- Kirkebæk, Birgit (1997). "I.K. 75 - grænsen mellem åndssvaghed og normalitet." Social Kritik(50): 20-33.
- Kohn, Melvin (1975). Social class and parent-child relationships: an interpretation. In: Influences on human development. (2. ed.) Bronfenbrenner, U. & Mahoney. Hinsdale, The Dryden Press.
- Kommunernes Landsforening (1999). Fokus på resultater – Metoder til resultatvurdering af dagtilbud. København.
- Kragh-Müller, Grethe, (Red.) (1994). Samspil og konflikt. København, Forlaget Børn og Unge.
- Kristjánsson, Baldur (2001). Barndomen och den sociala moderniseringen. Om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millenium. Stockholm, HLS Förlag.
- Kupersmidt, Janis B., Melissa E. DeRosier & Charlotte P. Patterson (1995). "Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics." Journal of Social and Personal Relationships 12 (3): 439-52.
- Kvale, Steinar (1997). InterView. København, Hans Reitzels Forlag.
- Ladd, Gary W. (1992). Themes and theories: perspectives on processes in family-peer relationships. In: Family-peer relationships: Modes of linkage. Parke, R. D. & G. W. Ladd. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 1-34.
- Langsted, Ole & Dion Sommer (1991). Børns sociale samvær med børn: Sociale kompetencer og interpersonel sensitivitet. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet (upubliceret).

- Langsted, Ole & Dion Sommer (1992). Småbørns livsvilkår i Danmark. København, Hans Reitzels Forlag.
- Lash, Scott (1994). Reflexivity and its doubles: structure aesthetics, community. In: Reflexive modernization. Beck, U. et al. Cambridge, Polity Press.
- Lave, Jean (1993). The practice of learning. In: Understanding practice. Chaiklin, S. & J. Lave. Cambridge, Cambridge University Press: 3-32.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leavit, Robin L. (1991). "Power and resistance in infant-toddler day-care centers." Sociological Studies of Child Development 4: 91-112.
- Liberg, Ulla (1996). "Bølgen blandt børn." Social Kritik(47).
- Lind, Unni (1998). Gemeinschaft og Gesellschaft som forståelsesramme for daginstitutionens dobbelthed. Specialeafhandling. København, Københavns Universitet.
- Lindblad, S. & F. Sahlstrøm (1998). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. In: Pædagogik – en grundbog til et fag. Bjerg, J. København, Hans Reitzels Forlag.
- Luster, Tom, Kelly Rhoades & Bruce Haas (1989). "The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis." Journal of Marriage & the Family. 51: 139-47.
- Lærke, Anna (1998). "By means of re-memembering. Notes on a field work with English Children." Anthropology Today 14 (1): 3-7.
- Løcke, Lars Ole & Tomas Munksgård Hoff (2000). Ny økonomi trækker Danmark skævt Børsens Nyhedsmagasin, 15. s. 52-63
- Maaløe, Erik (1996). Casestudier af og om mennesker i organisationer. København, Akademisk Forlag.
- Mandag Morgen (1996). Fremtidens børneinstitution: Fra pasning til udvikling. København, Mandag Morgen.
- Marshall, Catherine & Gretchen B. Rossman (1995). Designing qualitative research (2.ed.). London, Sage Publications.
- Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet (2003). En god start til alle børn. København, Socialministeriet.
- Mortier, Freddy (1996). Competence in children: a philosophical perspective. In: Collected papers presented at the first interdisciplinary course on children's rights. Ghent, Children's rights centre, University of Ghent.
- Müller, Walter & Wolfgang Karle (1993). "Social selection in educational systems in Europe." European Sociological Review 9 (1).
- Muschinsky, Lars Jakob (1995). Omsorgen som det moderne møde mellem fremmede. In: Praktikteori i sundhedsvidenskab. Petersen, K. A. København, Akademisk Forlag.
- Muschinsky, Lars Jakob (2003). "Pædagogik som fag." Dansk pædagogisk Tidsskrift(3): 18-29.
- Muschinsky, Lars Jakob (u.å.). Om mellemlagslivet og dets naturalisering. Københavns Universitet, Stencil.
- Mølgård, Johannes (1984). Byens sociale geografi. Hørsholm, SBI.
- Mørck, Mette (1999). En undersøgelse af relationer mellem pædagoger og tosprogede børn i daginstitutioner. Glostrup, Højvangseminariet.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale, (Red.) (1999). Mesterlære - læring som social praksis. København, Hans Reitzels Forlag.

- Nordbarn (2000). Om Nordbarn, Børneforskningsnetværket Nordbarn.
<http://www.hum.gu.se/eth/nordbarn/omnordbarn.htm>
- Nucci, Laurence (1994). "Mothers' belief regarding the personal domain of children." New Directions for Child Development(66): 81-97.
- Olsen, Henning (2002). Dansk kvalitativ interviewforskning - Kvalitet eller kvaler? København, Socialforskningsinstituttet.
- Ottosen, Mai Heide & Tea Torbenfeldt Bengtsson (2002). Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap. København, Socialforskningsinstituttet.
- Palludan, Charlotte (2002). "Sproget er en del af spillet." Dansk pædagogisk Tidsskrift(2): 75-81.
- Palludan, Charlotte (2004). At være eller blive en kompetent person. Om sociale distinktionsprocesser i børnehaven. In: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.
- Palme, Mikael (1992). En "trygg" uppväxtmiljö – Uppfostran och sociala reproduktionsstrategier inom den övre medelklassen i en av Stockholms norra förorter. Stockholm, Högskolan för lärarutbildning.
- Phillips, Deborah (1991). Day Care in the US. In: Day care for young children. International perspectives. Melhuish, E. & P. Moss. London, Routledge.
- Poulsen, Arne (2000). Ideen om det kompetente barn - argumenter for og imod. In: Psykologi i forvandling. Elsass, P. & S. Lunn. København, Universitetsklubben, Institut for Psykologi, Københavns Universitet: 125-31.
- Poulsen, Arne (2002a). Risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, modstandsdygtighed og social arv. In: Samfundets børn. Hermansen, M. & A. Poulsen. Århus, Klim: 313-31.
- Poulsen, Arne (2002b). Udvikling, risiko og modernitet. Århus, Klim.
- Rasmussen, Kim & Søren Smidt (2001). Spor af børns institutionsliv - unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven. København, Hans Reitzels Forlag.
- Ronnefeld, Minna (1997). Kroppen og musikken i dansk børnehavetradition. In: Den danske børnehave. Studier om meninger, myter og muligheder. Vejleskov, H. Vejle, Kroghs Forlag.
- Schaffer, H. Rudolph (1999). Social udvikling. København, Hans Reitzels Forlag.
- Scheuer, Steen (2003). Dimensioner af frihed i arbejdslivet - fordelingen af ikke-løngoder i arbejdet. København, LO.
- Schneider, Barry H. (1993). Children's social competence in context. Oxford, Pergamon Press.
- Schön, Donald (1983). The reflective practitioner. New York, Basic Books.
- Schön, Donald (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, Jossey-Bass.
- Schouenborg, Ole (2001). Velfærdsyngel. København, Fremad.
- Schousboe, Ivy (1993). "Selvbestemmelse som udviklingsretning." Tidsskriftet 0-14(3).
- Schousboe, Ivy (1994). "Den onde leg." Tidsskrift for børne- & ungdomskultur(32): 53-77.
- Schousboe, Ivy (1999). "Kontroversielle lege og deres implikationer." Nordisk Psykologi 51 (3): 175-91.

- Schousboe, Ivy (2000). Udviklingspsykologi og børn i virkeligheden. In: I nærheden - en antologi om børneperspektiver. Reimer, L. et al. København, Hans Reitzels Forlag.
- Schutz, Alfred (1975). Hverdagslivets sociologi. København, Hans Reitzels Forlag.
- Serpell, Robert (2000). Culture and intelligence. In: Encyclopedia of Psychology. Kazdin, A. E. Washington, Oxford University Press, APA: 493-6.
- Shapiro, Susan (1996). Coping strategies: An overview. In: International Encyclopedia of Psychology. Magill, F. Chicago, Salem Press: 479-82.
- Sigsgaard, Erik (1993). Hvad er et godt seks års liv? Vejle, Kroghs Forlag.
- Silverstein, Louise (1991). "Transforming the debate about child care and maternal employment." American Psychologist 46.
- Simmel, Georg (1998). Ekskurs om den fremmede. In: Hvordan er samfundet muligt? Udvalgte sociologiske skrifter. Simmel, G. København, Samlerens Bogklub.
- Simonsen, Eva (1997). "Intelligenstest som redskab." Social Kritik(50): 34-45.
- Sjølund, Arne (1969). Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling. København, Teknisk Forlag.
- Smetana, Judith G. (1994). "Parenting styles and beliefs about parental authority." New Directions for Child Development 66: 21-36.
- Socialministeriet (2003). L 124 Forslag til lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn). København.
- Sommer, Dion (1996). Barndomspsykologi. København, Hans Reitzels forlag.
- Sommer, Dion (2002). Værdier i videnssamfundet? Forældres uddannelse, opdragelsessyn og børns temperament. In: Samfundets børn. Hermansen, M. & A. Poulsen. Århus, Klim: 35-74.
- Sommer, Dion (2003a). Barndomspsykologi (2.udg.). København, Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, Dion (2003b). Barndomspsykologiske facetter. Århus, Systime.
- Stanek, Anja (2002). Børns trivsel i daginstitutioner. Et empirisk studie af børns daginstitutionsliv med fokus rettet mod eventuel mistrivsel. Speciale. Roskilde, Roskilde Universitetscenter.
- Stanek, Anja (2004). Er det læreplaner der savnes? In: Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Ellegaard, T. & A. Stanek. Vejle, Kroghs Forlag.
- Sternberg, Robert (1994). Intelligence. In: Encyclopedia of Human Behavior. Academic Press. 2: 663-73.
- Strandell, Harriet (1994). Sociala mötesplatser för barn. Helsinki, Gaudeamus.
- Strandell, Harriet (1997). "Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres." Childhood 4 (4): 445-64.
- Svenning, Conny & Marianne Svenning (1979). Daghemmen, jämlikheten och klassamhället. Lund, LiberLäromedel.
- Søllerød Kommune (1999). Indholdsplaner for vuggestuer, dagpleje, børnehaver.
- Søndergård, Dorte Marie (2000). "Sandheden er en alvorlig og magtfuld konstruktion." Norsk Medietidsskrift 7 (2).
- Thorne, Barrie (1993). Gender Play. Buckingham, Open University Press.
- Tolliver, Derise (1996). Bias in ability test. In: International Encyclopedia of Psychology. Magill, F. Chicago, Salem Press. 1: 5-8.

- Ulriksen, Lars, (Red.) (1992). Perspektiver på almenkvalificering. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC.
- Urbina, Susana (1996). Intelligence: Definitions and theoretical models. In: International Encyclopedia of Psychology. Magill, F. Chicago, Salem Press. 1.
- Wagner, Judith (1997). Dansk børnehavepædagogik set med amerikanske øjne. In: Den danske børnehave. Studier om meninger, myter og muligheder. Vejleskov, H. Vejle, Kroghs Forlag.
- Warming, Hanne (2000). Børn i medvind og modvind. PhD-afhandling. Roskilde, Roskilde Universitetscenter.
- Wedge, Tine (2003). "Kompetence(begreber) som konstruktion." Dansk pædagogisk Tidsskrift(3): 64-75.
- Weltzer, Hans (1993). Kuno Beller's udviklingsbeskrivelse af småbørn : Et pædagogisk hjælpemiddel (2. udg.). København, Dansk psykologisk Forlag.
- Zlotnik, Gideon (1999). De stakkels børn. København, Forlaget Nielsens.